

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

BAKALÁŘSKÁ DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kateřina Plávková

Výchova (a vzdělávání) v lesních mateřských školkách

Forest School Education

2016

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Komárková, Ph.D.

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Tereze Komárkové, Ph.D. za vždy pozitivní a povzbuzující přístup, cenné rady a v neposlední řadě za trpělivost s „výzkumníkem začátečníkem“. Dále bych zde chtěla poděkovat své rodině za poskytnutí nejvyšší možné opory a vědomí bezpodmínečného přijetí. Přátelům taktéž děkuji za milá a povzbudivá slova, zejména v nejvypjatějších chvílích mého snažení. Všem členům spolku Lesní škola Svatošky děkuji za milé přijetí, příjemné chvílky spolu s dětmi v přírodě a poskytnutí podkladů pro můj výzkum.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu, a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 13. července 2016

.....

Abstrakt

Tato bakalářská práce se věnuje výchově a vzdělávání v lesních mateřských školách. Jedná se o poměrně nový trend na poli předškolního vzdělávání v České republice a cílem této práce je vytvořit o této alternativě realistický a ucelený obraz. Práce má dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část práce zasazuje tento pedagogický koncept do širšího kontextu současné společenské situace, seznamuje s jeho pedagogickými východisky a historickými momenty jeho vzniku a rozšíření ve světě. Dále teoretická část práce představuje možná pojetí a definice tohoto směru, uvádí základní kritéria a principy a seznamuje s jeho vybranými specifiky a oblastmi. V závěru teoretické části se práce věnuje lesním mateřským školám v českém kontextu. Praktická část práce přináší pohled na možný případ praxe lesní mateřské školky a prezentuje výsledky výzkumu v této oblasti. Výzkum je zaměřen na specifický způsob organizace konkrétní lesní mateřské školky, její pedagogickou koncepcí a také seznamuje s pohledy angažovaných osob.

Klíčová slova

alternativní předškolní vzdělávání, lesní mateřské školky, člověk a příroda, prožitkové učení, volná hra, komunita

Abstract

This bachelor thesis deals with education in forest preschools. This is a relatively new trend in preschool education in the Czech Republic and the aim of the thesis is to create a realistic and complete picture of this alternative. The thesis has two parts. The first part puts this pedagogical concept into the context of the current social situation, introduces its pedagogical bases and historical moments of its formation and spreading in the world. Further the theoretical part introduces the possible concepts and definitions of forest preschools, presents the basic principles, criteria, specifics and other related issues. At the end of the theoretical part the thesis deals with the Czech context of forest preschools. The practical part gives an insight into a possible case of the practice of forest preschool and presents research results in this area. The research focuses on the specific way of organizing of particular forest preschool, its pedagogical concept and also introduces the views of people involved.

Key Words

alternative preschool education, forest preschool, humans and nature, experiential learning
child-initiated play, community

Obsah

Úvod.....	7
A. Teoretická část.....	9
1. Člověk a příroda.....	9
1.1 Vztah člověka k přírodě.....	10
1.2 Formování vztahu jedince k přírodě.....	11
2. Dítě předškolního věku.....	13
2.1 Vstup dítěte do mateřské školy.....	15
3. Kořeny a historie konceptu LMŠ ve světě.....	17
4. Vymezení pojetí a pojmu LMŠ.....	20
4.1 LMŠ jako étos.....	21
4.2 Možné typy LMŠ.....	21
4.3 LMŠ jako alternativa předškolního vzdělávání.....	22
4.4 Definice LMŠ.....	22
4.4.1 Možná kritéria LMŠ.....	23
5. Některé vybrané oblasti a specifika LMŠ.....	26
5.1 Možné pozitivní dopady LMŠ na dítě.....	26
5.2 Zvláštní prostředí: jeho vliv a nabízené možnosti.....	28
5.3 Sociální aspekty LMŠ.....	29
5.4 Flow učení a učení prožitkem.....	30
5.5 Volná hra.....	32
5.6 Riziko.....	32
6. LMŠ v České republice.....	34
6.1 Historie myšlenek LMŠ v České republice a současný stav.....	34
6.2 Možné výhody a nevýhody LMŠ v České republice.....	37
6.3 Průvodce, nikoli učitel.....	38
6.4 Respektovat a být respektován.....	39
B. Praktická část.....	40
1. Metodologie.....	40

2. Výsledky výzkumu	44
2.1 Založení Lesní mateřské školy Svatošky: „Děláme to pro naše děti“	44
2.2 „Spoluřízení“ Lesní mateřské školy Svatošky	45
2.3 Prostředí Lesní mateřské školy Svatošky: „Každý den je jiný“	48
2.4 Pedagogická koncepce Lesní mateřské školy Svatošky: „Tolik prostoru“	50
2.4.1 Školní vzdělávací program Lesní mateřské školy Svatošky	53
2.5 Pedagog v Lesní mateřské škole Svatošky: „Je to o lidech“	56
2.6 Den v Lesní mateřské školce Svatošky: „Mlčeti i mluvíti zlato“	58
2.6.1 Rituály	59
2.6.2 Volná hra.....	61
2.6.3 Výprava	62
2.6.4 Masopust	63
2.6.5 Slaňování v lese.....	63
2.6.6 Nečekaná událost.....	63
2.7 Postoje a motivace matek z Lesní mateřské školy Svatošky: „Ideál“	64
3. Závěr výzkumu.....	70
Závěr.....	72
Seznam použitých zkratk.....	73
Použité zdroje	74
Příloha 1 – Struktura rozhovoru	78
Příloha 2 – Ukázka kódovníku rozhovorů	79
Příloha 3 – Ukázka kódování rozhovoru.....	80
Příloha 4 – Poučený souhlas	81

Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá výchovou a vzděláváním v lesních mateřských školách (LMŠ). Na poli předškolního vzdělávání v České republice se jedná o koncept s poměrně krátkou tradicí. Z této skutečnosti, a také z vlastní zkušenosti s mlhavou představou mého okolí ohledně LMŠ, vyplývá má hypotéza o potřebě uvést tuto problematiku na pravou míru.

Cílem této práce je utvořit čtenáři komplexní představu o této alternativě předškolního vzdělávání prostřednictvím uvedení jeho teoretických východisek a prezentováním výsledků vlastního výzkumu v této oblasti. V úvodu považuji za důležité vysvětlit uvedení pojmu „vzdělávání“ v názvu práce do závorek. Jedná se o zdůraznění současného postavení tohoto konceptu mimo hlavní vzdělávací proud v České republice a jde tedy o formu neformálního vzdělávání.

Tato práce se skládá z části teoretické a praktické, tedy empiricko-výzkumné. Jako úvodní kapitolu pro uvedení čtenáře do širšího kontextu problematiky a zdůraznění váhy LMŠ v současné společnosti, jsem zvolila téma vztahu člověka k přírodě. Další kapitola o některých vývojových specifikách dítěte předškolního věku slouží především k vymezení tohoto věku jako jednoho z rozhodujících v životě člověka. Pedagogickému laikovi tato kapitola poskytuje potřebný teoretický rámec.

Třetí kapitola teoretické části informuje čtenáře o některých filozofických východiscích konceptu LMŠ a také o jeho postupném ustavování jako jedné z alternativ předškolního vzdělávání ve světě. Následující kapitola prezentuje možné pojetí LMŠ jako étosu, uvádí některé možné typy LMŠ a vymezuje tento koncept jako alternativu. V závěru kapitoly se skrze možná kritéria konceptu dostáváme k pokusu o jeho shrnující definici.

Pátá kapitola seznamuje čtenáře s možným vlivem LMŠ škol na dítě, pojednává o některých vybraných oblastech souvisejících s LMŠ a definuje důležité pojmy pro tento koncept. Závěrečná kapitola teoretické části uvádí čtenáře do českého kontextu. Seznamuje s podobnými myšlenkami v historii české pedagogiky, naznačuje počátek LMŠ v současné podobě a informuje o aktuálním stavu LMŠ v České republice. Také jsou zde zmíněna některá česká specifika LMŠ a prezentován výzkum českých autorů zaměřený na výhody a nevýhody LMŠ u nás.

Obsahem praktické části je prezentace výzkumu, jehož předmětem je konkrétní případ lesní mateřské školy u nás. Výzkum doplňuje zamýšlenou komplexnost pohledu této práce na

problém LMŠ prezentací reality z pohledu nestranného výzkumníka i osob angažovaných v LMŠ.

Teoretická část práce čerpá jak z českých, tak zahraničních zdrojů. Zdroje týkající se přímo LMŠ se v České republice omezují zejména na akademické práce a poměrně stručné a spíše pro praxi vhodné informativní příručky. České akademické práce čerpají převážně z německé literatury. Z důvodu jazykových omezení v tomto směru a také ve snaze vyhnout se pouhé reinterpetaci teoretických poznatků prezentovaných v jiných akademických pracích, jsem zvolila převážně zdroje britské. Jedná se o výzkumné zprávy i monografie.

Dále práce čerpá ze sborníků s environmentální tematikou, učebnic psychologie a vývojové psychologie, publikací věnujících se primární pedagogice, alternativním směrům v pedagogice, dějinám pedagogiky a vzdělávání a výchově v přírodě. V praktické části čerpám z doporučené literatury k problematice kvalitativního výzkumu.

A. Teoretická část

1. Člověk a příroda

Následující jednoduchá sebereflexe o vlastním vztahu k přírodě uvádí čtenáře do tématu této kapitoly a snaží se jej hned v počátku odradit od pouhého pasivního přijímání informací.

V první řadě se můžeme ptát, jaké jsou naše nejranější vzpomínky na přírodu. Jak intenzivní byl náš kontakt s přírodou v dětství? Byly naše pocity z divoké přírody spíše negativní, vyvolávala v nás strach či dokonce snad pocit nelibosti a odporu, nebo naopak libé pocity jako je fascinace její krásou a mocí, nadšení z její rozmanitosti? Jaký byl vztah k přírodě našich rodičů, prarodičů a blízkých přátel? Jakým způsobem jsme byli v této oblasti vzdělávání? Byli jsme členy skautského oddílu, jezdili na pionýrské tábory, sledovali přírodovědné pořady a ve škole si oblíbili přírodopis nebo se příroda dokonce stala naším životním smyslem a její ochrana naším povoláním?

Dalším krokem této sebereflexe je uvědomění si našeho aktuálního vztahu k přírodě a kontaktu s ní. Vyhledáváme ji či se jí spíše vyhýbáme? Kolik v ní trávíme času a jakým způsobem? Je náš vztah k ní neutrální a subjektivně nezaujímá v našem životě důležité místo, nebo jsme naopak v tomto směru vysoce citově angažováni?

Závěrečným krokem úvodní sebereflexe je poctivé zvážení našeho reálného jednání ve vztahu k přírodě. Odpověděli jste si na výše položené otázky, že bylo vaše dětství plné pozitivních zážitků z přírody, že je váš aktuální vztah k ní nanejvýš pozitivní a uvědomujete si závažnost vlivu lidského jednání na současný stav přírodního prostředí? Jak se tato uvědomělost promítá do vašeho každodenního jednání? Byli byste schopni přežít týden v divoké přírodě mimo civilizaci? Třídíte odpad?

Pokud čtenář nenechá tyto zdánlivě řečnické otázky bez odpovědi, může nám prekoncept, který se díky této reflexi vytvořil v naší mysli, posloužit jako úvod do odborné teorie vztahu člověka a přírody. Podotýkám, že není záměrem této kapitoly podrobně analyzovat vztah dnešního člověka k přírodě ani fenomén odcizení, nicméně v posledních dekádách jsou oba tyto pojmy spolu s tématem trvale udržitelného rozvoje velmi aktuální, diskutované a pro některé politiky a odborníky představují palčivý problém. Osobně se domnívám, že by měly být též v „zorném úhlu“ věd pedagogických, neboť skrze výchovu a vzdělávání se odehrává velký podíl na formování budoucích generací, tedy generací, které musejí být v zájmu zachování životního prostředí uvědomělejší než generace minulé a

současné. Z těchto důvodů považuji tuto kapitolu, stručně naznačující výše zmíněné pojmy, za vhodné uvedení do širšího teoretického rámce problematiky lesních mateřských školek, neboť jejich současné pojetí je dle mého názoru jistým náznakem „návratu“ člověka k přírodě a jakýmsi vzepřením se určité skupiny lidí vůči „zasazení“ dnešního člověka do interiéru a také určitou snahou vychovávat generaci s vyšším ekologickým vědomím.

1.1 Vztah člověka k přírodě

Co máme na mysli, hovoříme-li o vztahu člověka k přírodě? Toto slovní spojení není jednoduché vymezit, má mnoho „tváří“, hledisek, ze kterých je možno na tento problém nahlížet. Nejedná se o snadno měřitelnou veličinu, což může být problém, snažíme-li se jím zabývat vědecky. Můžeme se však ptát, co všechno si lze pod tímto pojmem představit, případně jak jej lze ovlivnit (APEL, 2009, s. 2). V této práci není zdaleka prostor pro věnování se veškerým možným pojetím, a proto zde uvedu dvě zjednodušená hlediska, která považuji pro účely této práce za nejdůležitější. Na tomto místě si dovoluji uvést dvě hlediska, která považuji pro tuto práci za nejdůležitější.

První hledisko lze pojmout jako obecný poměr lidské společnosti k přírodě a také sem zahrnout vývoj tohoto poměru.¹ Člověk, jak jej známe dnes, tedy *Homo sapiens*, žije na Zemi pouze malý zlomek existence naší planety. Většina doby existence člověka se odehrála bez větších zásahů do přírody, lidé žili jako lovci a sběrači, v určité harmonii s přirozeným prostředím. Z hlediska vztahu člověka k přírodě jsou ve společenském vývoji důležité tři převratné události: zemědělská, průmyslová a vědeckotechnická revoluce. V **období zemědělské revoluce** se objevují první významnější zásahy člověka do přírodního prostředí. Člověk začíná přizpůsobovat přírodu svým vlastním potřebám. V **průmyslovém období** s růstem populace a urbanizací stoupá poptávka po přírodních zdrojích a příroda se pro člověka stává nevyčerpatelným zdrojem s neomezenými zásobami, což s sebou přináší jak pozitivní, tak ve velké míře také negativní důsledky. Třetí revolucí, která tento vývoj završuje, je **revoluce vědeckotechnická**, za jejíž vrchol můžeme považovat současnost. Vyznačuje se masivním rozvojem komunikačních, informačních a vůbec všech technologií. S tím související změny bezesporu v určitém směru přispívají ke zvyšování životní úrovně člověka, nicméně je tento pokrok také „vykoupen netečností a nekontrolovaným násilím k prostředí, ve kterém žijeme“ (Hezková, 2012, s. 11 – 22).

¹Pozn.: Rozdělení hledisek, které zde uvádím, je mým vlastním shrnutím a zjednodušením nastudovaných poznatků pouze pro účely této práce.

Těmito výše uvedenými (zde velmi zjednodušenými) vývojovými kroky se lidská společnost ocitla v dnešním stavu „odcizení přírodě“. Emilie Strejčková, zakladatelka české ekologické výchovy, v dokumentu *Útočiště interiérového člověka* (2013) upozorňuje, že člověk se postupně, a v posledních přibližně 20 letech intenzivně, vzdaluje své přirozenosti, stává se něčím, čím není. Mizí jeho potřeba kontaktu s přirozeným původním světem - tedy přírodou - a stává se něčím technickým - stává se „člověkem interiérovým“. Ekopsycholog Jan Krajhanzl (2013) v tomtéž dokumentu přisuzuje dnešnímu člověku, vedle přívlastku „interiérový“, také jinou charakteristiku a tou je přesun do snadněji ovladatelného a jistějšího virtuálního světa, který také značně přispívá k odvrácení člověka od přirozeného světa.

Ve sborníku, který je nazván *Odkaz Emilie Strejčkové* (2013, s. 35), je uveden záznam rozhovoru (2007), v němž Strejčková osvětluje, jak k tomuto „odcizování přírodě“ dochází. Konstatuje, že dítě si od raného věku zvyká projevovat zájem převážně o objekty a děje, které může nějakým způsobem ovlivňovat. Podle tohoto kritéria rozlišuje objekty, které mají pro jeho život subjektivní význam, a které si toto místo nezaslouží – ty následně přestává vnímat. Dítě se naučí ovládat příslušenství bytu, zjišťuje, jak funguje zhasínání a rozsvícení světel, velmi brzy také zjišťuje, že může určitým způsobem ovládat své blízké, avšak dění přírodní zůstává mimo jeho vliv - venku si jde všechno svojí cestou. Naději na přiblížení dítěte přírodě vidí Emilie Strejčková v někom, „kdo pomůže navázat vzájemné kontakty i s tím živým venku, kdo bude soustavně projevovat přírodě lásku, úctu, pochopení. Jinak s velkou pravděpodobností bude dítě po celý život považovat prostor mezi dvěma interiéry za jakési nutné zlo, jen za něco, co se lidem ještě nepodařilo žádoucím způsobem takzvaně „zkulturnit“ a co zdržuje, když se musíme dostat z jedné místnosti do nějaké jiné“ (Strejčková, 2007).

Tímto jsme se přesunuli od prvního hlediska, historicko-společenského, k hledisku druhému, spíše individuálnímu – tedy k otázce formování vztahu jedince k přírodě, která je předmětem další podkapitoly.

1.2 Formování vztahu jedince k přírodě

Jak již bylo naznačeno v úvodu kapitoly, „vztah k přírodě“ není snadné definovat, nicméně lze alespoň přibližně vymezit typy postojů jedinců k přírodnímu prostředí. Tyto postoje ovšem nejsou jednoznačné a mohou mít více rovin, což čtenář mohl sám poznat, pokud si odpověděl na úvodní otázky. Nemůžeme o člověku jednoznačně říci, že „je odcizený“ nebo „není odcizený“ přírodě. Například skutečnost, že člověk, který velmi rád tráví čas v přírodě – jeho kontakt s ní je intenzivní, není automatickým předpokladem jeho **environmentální**

sensitivity, tzn., že nemusí být k přírodě kolem sebe příliš vnímavý, emočně na něj nepůsobí a spíše ho „míjí“. Tentýž člověk, často se pohybující v přírodním prostředí, se nutně nemusí k přírodě chovat žádoucím způsobem – nechává po sobě v přírodě odpad, zajíždí autem do lesa apod., což znamená, že nemá vysoké **ekologické vědomí**. Další rovinou tohoto vztahu je **schopnost kontaktu s přírodním prostředím**, která představuje spíše odolnost a určitý um pobývat v přírodě. Zde můžeme uvést příklad člověka, který dlouhá léta studuje přírodovědu, má vysokou míru ekologického vědomí a přiměřenou environmentální senzitivitu, nicméně jeho pohyb v přírodě může být „neobratný“, případně kontakt s přírodním prostředím raději nevyhledává a dává přednost pouze jeho studiu. Naše postoje k přírodě jsou charakteristické různou měrou všech výše zmíněných rovin, jsou rozmanité a také plné rozporů. Při výchově k environmentální uvědomělosti je třeba si uvědomit, že stejně tak, jako se nemusí v případě člověka „nadšeného“ přírodou jednat zároveň o člověka ekologicky uvědomělého, nemusí znamenat ani „návrat k přírodě“ nutně také cestu trvale udržitelného rozvoje (Krajhanzl, 2009, s. 2 - 6).

Můžeme se tedy ptát, jak zajistit efektivní působení na jedince, které povede nejen k pouhé oblibě přírody, jakožto zdroje atraktivních a dobrodružných volnočasových aktivit, ale také k aktivní snaze o její ochranu a k ochotě ji přijmout jako cenný zdroj poznání – v případě výchovy a vzdělávání jako „učitele“. Osobnost člověka a jeho jednání je determinováno jednak biologicky, ale také společensky, což nám při správné konstelaci společenských vlivů dává značnou naději na možnost vychování jedince s otevřenou myslí vůči okolnímu světu a jednajícího v souladu s udržitelným rozvojem. Tyto žádoucí společenské vlivy však musí odolat vlivům dnešní společnosti působícím proti této snaze.

Viktor Kulhavý ve své přehledové studii (2009), pojednávající o dosavadním výzkumu tzv. významných životních zkušeností majících vliv na formování pro-environmentálního chování, uvádí výzkum na toto téma americké autorky L. Chawly (1999), která provedla standardizovaná interview s otevřenými otázkami u několika desítek environmentalistů v USA a Norsku. Výzkum ukázal, že vlivů, které působí na pro-environmentální orientaci jedince, je celá řada. Jako nejvýznamnější byl identifikován vliv zkušenosti kontaktu s přírodou a vzory či příklady předávané členy rodiny. Naprostá většina respondentů datovala tyto vlivy do dětství. Významnou roli hrála také místa, která byla součástí jejich pravidelného rytmu života a kde se vytvářely první vazby na přírodu (např. oblíbené turistické stezky, farma prarodičů, zahrada, blízké jezero apod.). Dále byly zmiňovány environmentální organizace nebo volnočasové organizace, jejichž program je spojený s pobytem v přírodě, negativní události (např. ničení

oblíbeného místa, strach v důsledku ohrožení zdraví škodlivými látkami) a také vlivy spojené s formálním vzděláním (např. inspirativní učitelé, hodiny, stáže, exkurze apod.). Například velký význam rodinou zprostředkovaných příležitostí kontaktu s přírodou potvrdil i český empirický výzkum Kateřiny Jančaříkové (APEL, 2009, s. 11). Z výše uvedeného vyvozují pro tuto práci jako stěžejní skutečnost, že dětství včetně míst a lidských vzorů s ním spojených mají významný vliv na pozdější postoj i jednání člověka ve vztahu (nejen) k přírodě, děti jsou v předškolním věku nejvíce tvárné a „nedotčené“ současným způsobem života a je tedy v silách předškolního vzdělávání ho pozitivně kompenzovat.

Předmětem této práce je specifický typ předškolního vzdělávání, a proto věnuji další kapitolu stručnému představení vývojových specifík dítěte předškolního věku, včetně důležité události tohoto období – nástupu do mateřské školy.

2. Dítě předškolního věku

Předškolní věk je „vývojové období dítěte od dovršení třetího roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení šestého roku života“ (Průcha, 2001, s. 186). Marie Vágnerová (2008, s. 173) zdůrazňuje, že nástup do školy s koncem předškolního věku dítěte sice souvisí, „ale ten může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuálně i více let.“ Společně s Johnem Brierleyem (1996, s. 32), autorem knihy *7 prvních let života rozhoduje*, můžeme konstatovat, že „co je dobře a správně založeno v malých dětech, také v nich pravděpodobně i zůstane.“ Tato věta výstižně ilustruje fakt, že se jedná o **období nejintenzivnějšího růstu a vývoje**, zásadních změn ve vývoji jedince, a že právě v počáteční životní etapě, jíž je předškolní věk součástí, „se zakládají a rozvíjejí elementární a východiskové kvality jedince“ (Kolláriková, Pupala [Eds.], 2010, s. 124).

Toto období můžeme také nazvat „**věkem hry**“ (Vágnerová, 2008, s. 173), neboť hra má v tomto období dominantní postavení, oproti věku školnímu. S tímto porovnáním souvisí také rozdíl v učení u předškolního a školního dítěte. Havlínová (2006, s. 199) rozlišuje učení v užším smyslu slova a učení v širším smyslu slova. *Učení v užším smyslu slova* jsou vystaveny převážně děti od 1. třídy základní školy a jedná se o „učení prostřednictvím vyučování, je to záměrný cílevědomý proces, který organizuje učitel a škola žákům, žák sobě.“ V předškolním věku je dítěti nejvlastnější *učení v širším smyslu slova*, což znamená, „že jedinec přirozenými cestami svých biopsychosociálních struktur sbírá a zpracovává zkušenosti ze všech oblastí života a po celý svůj život. Zkušenosti získává především tím, že něco dělá a že to, co dělá, prožívá. Přirozenost cest a mechanismů učení prožitkem spočívá v tom, že se spontánně děje

v souladu s prací mozku (u dítěte teprve zrajícího), dále v souladu s inteligencí a vlastnostmi temperamentu a charakteru, a také v souladu s rozsahem a kvalitou nabývaných sociálních zkušeností. Učení tohoto typu je pro dítě nenásilné, funkční, přirozeným způsobem zdravé.“ Havlínová také zdůrazňuje, že „nikdy později již nebude dítě s takovou intenzitou, fantazií a efektivitou pracovat samo na sobě.“ Marie Vágnerová (2008, s. 174) uvádí, že je toto období označováno také jako „období iniciativy“, kdy má dítě neustále potřebu něco zvládat a překonávat, vytvořit si a potvrdit svoje kvality. Důležité je v tomto období také *učení se nápodobou*. „Předškolní děti se leccos naučí od dospělých a starších dětí“ (Vágnerová, 2008, s. 183).

Při prezentaci nějakého jevu dítěti předškolního věku bychom měli mít na paměti, že jeho poznání je nepřesné a má mnohá omezení, neřídí se ještě zákony logiky a jeho smýšlení o světě je vázané na aktuální smyslově prezentovaný obraz. Pokud se dítěti něco jeví určitým způsobem, přepokládá absolutní platnost tohoto jevu. Pro předškoláka je obtížné zahrnout dynamiku proměn, zákony proměn se učí postupně – jednu je schopen pochopit, ale pochopení více změn najednou mu činí obtíže – vždy záleží na tom, jak je mu jev prezentován. Dítě v tomto věku není schopno vnímat celek jako soubor detailů, tudíž není ani schopno systematické a aktivní explorační, tj. zkoumání jedné části po druhé, a také nevěnuje pozornost informacím, které by mu překážely a zbytečně tak komplikovaly jeho pohled na svět. Typické pro myšlení předškoláka jsou znaky, jako je útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost. Rozvíjí se porozumění prostoru, času a počtu, ale orientace v těchto oblastech je omezena nedostatečnou schopností abstrakce (Vágnerová, 2008, s. 174 – 201).

Vztah dítěte k realitě je v tomto období typický třemi vlastnostmi. Jednak *egocentrismem*, což znamená „postoj dítěte vztahující se k jeho vlastnímu já (...), na jehož základě dítě prožívá prostředí jako jím ovládané“ (Kern et al., 1999, s. 174). Dítě ulpívá na svém vlastním pohledu a názoru a opomíjí pohled a názor druhých – svůj považuje za jediný možný a správný. Dětský egocentrismus můžeme uvést na příkladu dítěte zakrývajícího si oči, když nechce, aby ho druzí viděli (Vágnerová, 2008, s. 174 - 175). Další charakteristikou je *antropomorfní myšlení*, což znamená, že „dítě přizpůsobuje své hodnocení vnějšího světa hodnocení lidského chování (např.: ‚Ten zlý stůl, který mě praštil do hlavy.‘)“ (Kern et al., 1999, s. 174). Marie Vágnerová (2008, s. 175) uvádí, že „děti předškolního věku umí odlišit živé a neživé, ale stále jsou schopné tyto rozdíly přehlížet a očekávat od neživých věcí projevy živých bytostí.“ Jako třetí důležitou charakteristiku způsobu poznávání u předškolních dětí uvádí Kern (et al., 1999, s. 175) tzv. *magické myšlení*, „na jehož základě dítě připisuje to, co si

neumí vysvětlit, působení vyšší moci (např. „když zahřmí, tak se pánbůh zlobí“).“ Marie Vágnerová (2008, s. 175) uvádí, že předškolní dítě si při interpretaci reálného světa pomáhá fantazií, a proto je poznání zkreslováno. Neustálé otázky „proč“ jsou reprezentací snahy zjistit přímou příčinu veškerého dění. Předškolák odmítá náhodu, neboť by mu kazila jeho zjednodušený řád světa, což by vyvolávalo nežádoucí pocit nejistoty (Vágnerová, 2008, s. 180).

V tomto věku také dochází k rozvoji **emoční inteligence**. Vztek a zlost se již neobjevují tak často, dítě lépe chápe příčiny nepříjemných událostí, kontrola emocí je lepší a selhává, zejména pokud dojde například k nahromadění více zákazů a příkazů nebo při konfliktech mezi vrstevníky. Projevy strachu souvisejí zejména s rozvojem představivosti – dítě je „ohroženo“ vlastní „bujnou fantazií“ a jejími výtvary, různými imaginárními bytostmi apod. Schopnost obávání se něčeho je spojena také s rozvojem chápání dimenze nejbližší budoucnosti, což na druhou stranu dítěti umožňuje také na něco se těšit. Rozvíjí se také smysl pro humor, i když pouze jednoduchý, dle Zdeňka Matějčka (1999 in Vágnerová) má sdílení legrace velký význam pro rozvoj mezilidských vztahů. U dítěte v tomto období se rozvíjí porozumění emocím jak vlastních, tak emocím druhých. Negativní reakce u předškolních dětí bývají silné, ale krátkého trvání. Naopak pozitivní emoce trvají déle a jsou spojeny s radostí ze sdílení něčeho s druhými, s pocitu sounáležitosti i soucitu (Vágnerová, 2008, s. 196 – 201).

2.1 Vstup dítěte do mateřské školy

Mateřská škola (MŠ) je první instituce, s níž se dítě setkává. Vstup do MŠ je důležitým mezníkem v socializaci dítěte, je symbolem první **emancipace** dítěte od rodiny. Dítě rozšiřuje své kontakty mimo rodinu, setkává se s novou cizí autoritou učitele a také s vrstevníky. Marie Vágnerová (2008, s. 202) označuje tuto část socializace za „fázi přesahu rodiny (...), přechodné období mezi rodinou a institucí, resp. dalšími sociálními skupinami“ a dodává, že „předškolní věk je třeba chápat jako období přípravy na život ve společnosti, a to z širšího hlediska, než je pouze bezprostředně navazující vstup do školy.“

Nástup do MŠ vyžaduje **zralost a připravenost**, která je u každého dítěte individuální a pohybuje se v rozmezí celého předškolního věku (Vágnerová, 2008). Matějček v tomto smyslu hovoří dokonce o „předškolní zralosti“ jako o stavu, kdy se vnitřní předpoklady psychického, fyzického, kognitivního i sociálního vývoje setkávají s potřebnými dovednostmi (Opravilová et al., 2005). **Adaptace** dětí na nové prostředí MŠ je také různé kvality a je možná pouze tehdy, získalo-li dítě zkušenost jistoty a bezpečí v rodině. Pokud byly tyto potřeby z různých důvodů zanedbány, nemůže dítě navazovat nové kvalitní vztahy. Novinkou je v MŠ

pro dítě rovnocenná vrstevnická skupina. Oproti autoritě rodiče a jakéhokoliv jiného dospělého vychovatele se jedná o symetrický vztah, ve kterém nelze očekávat ochranu a toleranci, jako ze strany dospělého, a proto poskytuje mnohem menší pocit jistoty. V kolektivu zpočátku neznámých dětí nemá dítě tak výsadní postavení jako v rodině a pozici mezi nimi si musí teprve vydobýt. Musí se naučit zdravě prosazovat, ale stejnou měrou také spolupracovat. Odměnou je zde dítěti již výše zmíněný potřebný pocit sounáležitosti, sdílení a součinnost při různých aktivitách. Dítě snáze přijímá dětský kolektiv než autoritu učitele, neboť pro něj z asymetrického vztahu dospělý-dítě plyne větší pocit ohrožení a také proto, že se podobně staré dítě nejeví o tolik mocnější a silnější. Dítě získává v interakci s vrstevníky nové potřebné sociální dovednosti. Setkává se se soupeřením a konflikty na jedné straně a se spoluprací a prosociálním chováním na druhé. Učí se ovládat pocity lítosti a zklamání z odmítnutí a také vzájemné pomoci a projevům solidarity, rozvíjí se dětský altruismus a v ideálním případě se navazují první kamarádské vztahy (Vágnerová, 2008, s. 210 – 216).

Dalším důležitým aspektem MŠ je nutnost **vyrovnat se s novou autoritou a také řádem**. Díky řádu MŠ, který je odlišný od řádu domácnosti, se dítě učí přizpůsobovat požadavkům a normám společnosti, ovládání vlastních bezprostředních potřeb a přání, dítě se učí svou aktivitu regulovat tak, aby odpovídala požadavkům autority – učí se novým sociálním dovednostem. Dítě v předškolním věku chápe normy situačně, stereotypně, rigidně a egocentricky. K dodržování pravidel je dítě motivováno pozitivním a negativním hodnocením, tj. systémem odměn a trestů. Určitý pravidelný a smysluplný řád MŠ je žádoucí - dodává dítěti větší pocit jistoty. Pravidla by měla být dětem přiměřeně vysvětlována. Marie Vágnerová (2008, s. 222) uvádí primární důležitost učení se normám v rodině: „jiné prostředí nemá v předškolním věku tak velký význam, protože nemá patřičnou emocionální váhu.“ Vztah k nové autoritě cizího dospělého, kterou představuje ve většině případů učitelka, mívá podle Marie Vágnerové (2008, s. 211) velmi osobní charakter. „Dítě potřebuje získat pocit jistoty a akceptovat ji emočně, jako osobně významnou bytost, od níž očekává obdobně výlučný vztah.“ Dospělý je v tomto věku pro dítě garantem dodržování norem, a to již chápe svou pozici vůči němu. Dítě se s autoritou identifikuje a v souvislosti s tím přejímá i názor této osoby (Vágnerová, 2008, s. 211 - 220). Tato skutečnost, nás, kteří jakkoliv výchovně působíme, nabádá k velké opatrnosti a uvědomělosti v našem konání, neboť co bylo řečeno spolu s Brierleyem v úvodu této kapitoly, může být platné stejně tak v opačném směru.

3. Kořeny a historie konceptu LMŠ ve světě

Podle mého názoru se lze zabývat původem a vznikem konceptu LMŠ ve dvou rovinách. V první rovině se nejedná o koncept lesní pedagogiky jako takové, ale spíše o významná výchovně filozofická východiska, s jehož myšlenkami lze LMŠ spojovat a od nichž se odvíjí dnešní podoba jejich pedagogického přístupu.

Již v myšlenkách o výchově francouzského filozofa (švýcarského původu) 18. století **J. Rousseaua** se setkáváme s ideou přirozené, respektující a svobodné výchovy, která je v různé míře vlastní alternativním pedagogickým modelům, LMŠ nevyjímaje. Za ideální výchovné prostředí považoval přírodu, místo vzdálené od „zla“ civilizace. Rousseau kladl důraz na respektování individuálního vývoje vychovávaného. Vychovatel má podle jeho myšlenek „žít s duší dítěte“ a dítě má vychovateli zcela důvěřovat. Očekával mezi nimi pevný citový vztah. Vyzdvihoval váhu učení se přirozeným následkem a vlastní zkušeností. Tvrdil, že příroda má vlastní prostředky, proti kterým nesmíme jít – nechat dítě jednat podle vlastní potřeby a nechat přírodu, ať se postará o upozornění na „nesprávné“ jednání - rozbije-li dítě okno, necháme ho pocítit nepohodlí, necháme ho nachladnout, ale netrestáme ho sami. Dítě (až do 12 let) se neučí knihami, ale všemi smysly a činností – vše, co ho obklopuje, je jeho knihou. Zdůrazňoval jednotu rozvoje tělesného s rozvojem myšlení – lidský rozum se netvoří odděleně od těla. Hra a zaměstnání by pro dítě měly být jedním (srov. Kasperová, Kasper, 2008; Rousseau, 1910).

Za další zástupce první roviny, kteří v některých myšlenkách navazují právě na Rousseaua, můžeme považovat **Pestalozziho** s jeho konceptem vzdělávání „*hlavou, srdcem a rukami*,“ zdůrazňující učení dle individuálních potřeb a skrze aktivitu, a také **Fröbela**, který vyzdvihoval důležitost hry a dobře vedených herních aktivit (doplňených také o hudbu) ve prospěch zdravého vývoje předškolního dítěte (Nutbrown, Clough, 2014, s. 27, 31). Za další linii, opět navazující na výše zmíněné myslitele, můžeme považovat **Deweyho** spolu s **Vygotským**, **Montessori** a ostatními představiteli reformního hnutí nové výchovy, jejichž ideami bylo (mimo jiné) vzdělávání a výchova zaměřené na dítě a dítě jako aktivní subjekt v interakci s prostředím (Nutbrown, Clough, 2014, 43-44). Velmi blízká myšlenkám LMŠ je **waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera**, která také následuje přírodu, její rytmus a cykly a stejně tak je to přístup, který podporuje fyzický i duchovní rozvoj a kde si děti hrají bez zásahů dospělých. Stejně jako Montessori a Steiner, LMŠ upřednostňuje a cení vybavení a hračky vyrobené z přírodních materiálů (Knight, 2013, s. 57).

Přístup, který je spojován s LMŠ, je také **Reggio Emilia**. Jedná se o předškolní filozofii založenou po 2. světové válce Lorisem Malaguzzim, italským pedagogickým psychologem a předškolním pedagogem. Sara Knight (2013, s. 58) uvádí, že se jedná o přístup, který cení individualitu dítěte, snaží se o osobnostní rozvoj a také rozvoj kreativity. Děti jsou v tomto přístupu hlavními iniciátory nápadů a dospělý je „pouze“ v roli podporovatele a povzbuzovatele jejich rozvoje a učení. Jedná se o „naslouchající“ a „pozorující“ přístup, zkoumající se zaujetím dialogy mezi dětmi a stejně tak je zaměřen na venkovní prostředí a přírodní materiály. Zde Sara Knight (2013) opět upozorňuje na shodu s LMŠ.

Výše zmíněné reformní a alternativní přístupy a filozofie si netroufám označit za „přímou vývojovou linii“ LMŠ, nicméně můžeme konstatovat, že reformní hnutí a alternativní směry měly společné kořeny (např.: Rousseau, Fröbel, Pestallozi), že se ve svém vývoji vzájemně ovlivňovaly a o to více ovlivňují dnes, pokud si uvědomíme, že přístup k informacím a propagace myšlenek jsou značně usnadněny a pomáhají k šíření myšlenek těchto směrů a tím dle mého názoru zapříchují nevyhnutelné vzájemné ovlivňování, které lze jak v teorii, tak v praxi zaznamenat.

Za druhou vývojovou rovinu můžeme považovat již vývoj konceptu LMŠ jako takového. Přesný vznik není datem ani místem známý, nicméně literaturou je za nejpodstatnější považován vliv skandinávských zemí, kde je přístup k přírodnímu prostředí kulturní normou (Knight, 2013, s. 5). Spolu se Sarou Knight také můžeme poukázat na skutečnost, že koncept lesních škol v jednotlivých zemích, kde se „uchytil“, není jednotný a liší se v důsledku různých kulturních norem jednotlivých národů. Uzel (2010, s. 16) ve své práci poukazuje na to, že v některých zemích se jednalo o promyšlený koncept, zatímco na jiných místech bylo trávení času s dětmi venku za každého počasí přirozené, tedy s kulturou daného národa spjaté. Často samotnému založení první LMŠ předcházely myšlenky, které s myšlenkami LMŠ v mnoha směrech souzněly a připravovaly „podhoubí“ jejich vzniku jako samostatného a již pojmenovaného konceptu.

První záznam o LMŠ pochází z **Dánska** z roku 1954. Ella Flatau, která je považována za zakladatelku, chodila se svými čtyřmi dětmi často na procházky do lesa, kde si děti hrály a pozorovaly přírodu. Později se k ní a jejím dětem začali přidávat další lidé, nejprve to byli jen bližší známí, ale kruh se neustále rozšiřoval. Rodiče založili vlastní iniciativu a na základě jejich zkušeností vznikla LMŠ, která je označována za historicky první (Häfner, 2002 in Vošahlíková, 2009). Warmbold (2002 in Soběslavská, 2012) uvádí dva hlavní důvody vzniku první LMŠ v

Dánsku: zaprvé sounáležitost s přírodou a zadruhé nedostatek míst v klasických MŠ a následné vyhledávání podnětné a cenově přiměřené soukromé péče o děti. Myšlenka venkovního vzdělávání v Dánsku ovšem sahá již do roku 1854, kdy Søren Sørensen, krátce po založení první Fröbelovy školky v Dánsku, obhajoval myšlenku, že dítě předškolního věku potřebuje dostatek hry, pohybu a hlavně čerstvého vzduchu (Pace, 2014). Sara Knight (2013, s. 4) uvádí označení dánského konceptu *naturbørnehaven* nebo také *skogsbørnehaven*. („børnehaven“ je překlad německého kindergarten, „skog“ označuje les a „natur“ přírodu). V Dánsku je dnes mnoho typů školek využívajících přírodního prostředí. Některé z nich jsou v bezprostřední blízkosti přírody a jiné si vytvářejí vlastní přírodní prostředí okolo školky (Pace, 2014).

Příbuzným přístupem Dánského jsou ve **Švédsku** předškolní *Skogsmulle* (lesní duch) a *Friluftsliv* (žití venku na čerstvém vzduchu), který je součástí švédského způsobu života. Skogsmulle je pedagogický program pro předškolní děti, který se uskutečňuje denně po 3 hodiny. Děti se učí správně chodit a běhat, balancovat, šplhat a houpat se. Také se učí o okolním prostředí, jak se o něj starat a jak na něj dávat pozor a také, jak respektovat osobní prostor druhých. Všechny tyto výše zmíněné přístupy staví na skandinávské tradici blízkosti přírodě a řídí se větou „není špatného počasí, je jen špatné oblečení“ (Knight, 2013, s. 4). První LMŠ byla ve Švédsku založena roku 1985, podobně jako v jiných zemích iniciativou konkrétních lidí, spíše než plánovanou pedagogickou inovací (Uzel, 2010, s. 18).

V roce 1993 se díky studijní „expedici“ britských pedagogů z *Bridgewater College* rozšířil dánský koncept do **Velké Británie**. Na tomto bezmála ročním pobytu se britští pedagogové inspirovali a implementovali poznatky z Dánska do konceptu vlastního předškolního centra. Během jednoho roku zaznamenali pozitivní vliv na sebevědomí, sebedůvěru a nezávislost dětí a v roce 1996 tento koncept začali rozšiřovat. V roce 2000 začala Bridgewater College poskytovat akreditovaný výcvik a podporu, což vedlo k dnešní podobě hnutí lesních školek ve Velké Británii (Pace, 2014).

Zemí, kde se LMŠ těší velké oblíbenosti, je **Německo**. První školka tohoto typu zde vznikla roku 1968 z iniciativy Ursuly Sube, nezávisle na dánském konceptu (Miklitz, 2005 in Uzel, 2010). První LMŠ inspirovaná dánským konceptem vznikla v Německu až roku 1993. V 90. letech díky odborným článkům a intenzivní propagaci začaly vznikat další, v polovině 90. byly legitimizovány a postaveny na roveň hlavnímu předškolnímu vzdělávacímu proudu (Vošahlíková, 2009 in Uzel, 2010). Tato událost pravděpodobně napomohla k masivnímu rozšiřování konceptu LMŠ v posledních dvou dekadách a také se zde opět objevuje výše

zmíněná (u Dánska) příčina přeplnění MŠ, která vedla k vlastní iniciativě rodičů. Uzel (2010, s. 17) zdůrazňuje také obecnou nakloněnost Němců k přírodě šetrnějšímu způsobu života.

Idea vzdělávání dětí v přírodním prostředí nebo zkrátka jen venku, se ujala také v Kanadě a USA, Japonsku, Rakousku, Lucembursku, Švýcarsku, Norsku, Rusku a dalších zemích. (srov. Pommereau, 2003; Miklitz, 2005; Vošahlíková, 2009 in Uzel, 2010). Stručnou historii LMŠ v České republice uvádím v kapitole věnující se realizaci tohoto konceptu u nás.

4. Vymezení pojetí a pojmu LMŠ

V předchozí kapitole bylo řečeno, že každá země má své vlastní pojetí lesních mateřských školek, které je ovlivněno jednak kulturou daného národa a také samotným pojetím ze strany jednotlivců, kteří tuto myšlenku, filozofii či koncept předškolního vzdělávání a výchovy prosazovali. V zahraniční literatuře se setkáváme s termíny *Waldkindergarten* (NJ), *nature/outdoor pre-school*, *forest/nature kindergarten* (AJ), *l'école maternelle et enfantine en forêt*, *le jardin d'enfants dans la nature* (FJ) (Soběslavská, 2012, s. 2) a také výše zmíněnými dánskými termíny *naturbørnehaven* a *naturbørnehaven*.

V souvislosti se zakládáním tohoto konceptu a jeho jednotlivých „působišť“ je vnímána jako častější tendence „zdola“, od samotných rodičů (dokonce spíše než od pedagogů). Společně s tím lze vnímat určitý fenomén „horlivého nadšení“ při zakládání LMŠ. Skrze český, ale například i britský kontext lze říci, že následuje snaha, ze strany organizací a asociací na národní úrovni, které disponují odbornou teoretickou základnou, podpořit tyto čistě rodičovské iniciativy a zajistit tak určitý kvalitativní standard jednotlivých LMŠ. Sara Knight (2013, s. 13) upozorňuje na aspekt, související s touto počáteční tendencí. Podotýká, že v případě LMŠ se jedná o koncept, který se rozšířil (v tomto případě ve Velké Británii) velice rychle, ale s malou teoretickou základnou a podporou, v čemž vidí nebezpečí ztráty původní idey skrze nedostatek jejímu porozumění. Dodává však, že se vše ubírá správným směrem, neboť se v současné době „učení lesních školek“ rozšiřuje také na mnohé univerzity, je dostatek vzdělávacích kurzů pro lesní předškolní pedagogy a standardy jsou chráněny národní asociací lesních škol (FSA).

Nelze však říci, že by bylo zcela negativní, pokud si každá jednotlivá LMŠ hledá v určitých směrech své vlastní pojetí. Ne každá lokalita má stejné možnosti, ne všichni zakladatelé mají stejnou životní filozofii a ne všechny děti a jejich rodiče mají stejné potřeby a možnosti, tudíž jistá pluralita je nevyhnutelná. Nicméně, jako stěžejní vidím společnou ideu, její „nastudování“, její pochopení a její co nejlepší a nejefektivnější převedení do praxe a také

v neposlední řadě odbornou diskuzi a podporu, která povede k pozitivnímu rozvoji tohoto konceptu sledujíc nejnovějších poznatků z pedagogiky, pedagogické psychologie a dalších věd o dítěti, o které jde v první řadě.

4.1 LMŠ jako étos

Prívlastek mateřské školy „lesní“ každému pravděpodobně implikuje obraz místa někde na venkově, blízko lesa nebo přímo v něm, zkrátka v nedotčeném lůně přírody. Následně si pravděpodobně každý uvědomí, že v dnešní době, kdy naprostá většina populace žije ve velkých městech, je přístup k takovému přírodnímu prostředí velmi ztížený a bude se ptát „jak je možné, aby zde byla lesní mateřská školka?“ Tuto otázku lze zodpovědět tvrzením Karen Constable (2014 in Pace), že lesní školky se staly spíše étosem, než konkrétním místem. Což znamená, že důležitější je „dodržení“ idey LMŠ, nežli existence ideálního „ukázkově lesního“ prostředí, i když nutno dodat, že je samozřejmě výhodou. Existují městské LMŠ, které si vytvářejí vlastní přírodní prostředí a také takové, které za přírodou putují. Tímto se dostáváme k možnému rozdělení LMŠ.

4.2 Možné typy LMŠ

Miklitz (2005 in Uzel, 2010) rozděluje LMŠ na tzv. pravé a integrované. **Pravá LMŠ** podle Miklitz nedisponuje budovou, ale má nějakým způsobem vyřešené přístřeší pro případné extrémní rozmary počasí. Za příznivého počasí jsou děti po celý čas programu venku, v přírodním prostředí. Zde považují s trochou nadsázky za nutné dodat, že v případě LMŠ je považováno za příznivé veškeré počasí, které lze ve zdraví přežít a tudíž zde větu „děti, dnes příliš prší, ven nepůjdeme“ nebo „venku mrzne, zůstaneme radši vevnitř“ pravděpodobně neuslyšíte. Pravá LMŠ může mít statickou podobu - děti se v tomto případě dostávají každý den na stejné místo, ale také podobu putovní. V případě putovní LMŠ dovezou rodiče své děti na smluvené místo, kde si je převezmou pedagogové a podnikají s nimi výpravy do různých míst. Druhý typ, **integrovaná LMŠ**, je přechodem mezi běžnými MŠ a LMŠ (rozšířeno např. v Dánsku). Uzel (2010) poukazuje na výhodu tohoto řešení a totiž, že zahrnutí konceptu LMŠ do hlavního proudu předškolního vzdělávání snižuje jeho organizační náročnost a umožňuje jeho rozšíření a „zasažení“ většího počtu dětí. Integrovat program LMŠ do běžné školky lze podle Miklitz dvěma způsoby. Jednak lze v běžné MŠ vytvořit „lesní skupinku“ a v druhém případě lze aplikovat „lesní program“ pouze po určitý čas, například dopoledne, a na odpolední program se přesunout do budovy a řídit programem klasické MŠ a čerpat tak z benefitů obou modelů předškolního vzdělávání (PV).

4.3 LMŠ jako alternativa předškolního vzdělávání

Mohli jsme vidět, že v některých severských zemích je určitý typ venkovního či přírodního vzdělávání součástí hlavního vzdělávacího proudu či národní tradice a nemusí být proto vnímán jako něco zcela výjimečného a jiného, není tedy zcela alternativou v pravém slova smyslu. Pro tuto práci však vymezme koncept LMŠ jako alternativní proud a odlišme jej tímto od hlavního předškolního vzdělávacího proudu. Před tímto vymezením považuji za vhodné uvést čtenáře do pedagogických souvislostí pojmu *alternativa*.

Alternativní školy jsou v podstatě naplněním, pokračováním a rozvíjením tradic nové výchovy (Singule, 1992, s. 28), která se začala rozvíjet koncem 19. století a počátkem 20. století byla jejími představiteli označena pojmem *světové hnutí nové výchovy*. Toto hnutí se stalo hnací silou alternativních směrů vzniknuvších v průběhu 20. století. Slovo „alternativa“ je v pedagogickém jazykovém úzu spojováno s určitým kritickým postojem k běžným školám a standardní výchově (tamtéž). Tento postoj postupně vedl v praxi k zakládání alternativních škol s nabídkou alternativních systémů výchovy. Vznik těchto zařízení měl také značnou podporu ze strany rodičů, kteří v něm viděli (a nutno dodat, že dodnes vidí) naději na skutečně nový a moderní způsob vzdělávání a výchovy. Podle Opravilové (2005, s. 40) se pojmy „‘alternativa‘ a ‚alternativní‘ staly synonymem pro pozitivní přijetí a hodnocení, přesto, že jejich obecný význam je neutrální a znamená pouze jiný.“ Za alternativní považuje Opravilová (tamtéž) takové školy, „které se částečně nebo zcela odlišují cíli, učebními obsahy, formami a metodami i organizací školního života od stávajících státních a veřejných škol.“ Jakým způsobem tomuto označení odpovídá LMŠ, si zodpovíme v následujících odstavcích a v následující kapitole potom budou tato specifika čtenáři přiblížena.

4.4 Definice LMŠ

Sara Knight (2013, s. 16) uvádí, že všichni nějakým způsobem podvědomě víme, co je lesní mateřská škola. Dovolím si poukázat na vlastní zkušenost s tím, že tomu tak na poli široké veřejnosti a překvapivě i na poli pedagogickém v České republice být nemusí. A nemohu to mít nikomu za zlé, protože jsem před rokem 2015, kdy jsem si zvolila téma bakalářské práce, byla ve stejném stavu nevědomosti, a to i přes studium pedagogického oboru (nikoli však se zaměřením na předškolní pedagogiku). Během běžných dialogů o tématech bakalářských prací, které jsem vedla se svým okolím, včetně „kolegů z oboru“, jsem neustále zjišťovala, že lidé o lesních mateřských školkách opravdu nemají žádné povědomí, a pokud ano, tak okleštěné na představu dětí, co si „prostě hrají venku“. I ve fázi, kdy jsem byla o něco informovanější a

nabyla jsem dojmu, že se jedná o všeobecně známý a čím dál oblíbenější trend, jsem byla několikrát vyvedena z omylu větou „lesní školka... nestuduješ náhodou pedagogiku?“ A touto krátkou sondou do mého spontánního „předprůzkumu“ veřejného povědomí o LMŠ jsem chtěla čtenáři naznačit, že osvěta je v tomto směru stále na místě. Tyto osobní zkušenosti mne vedly k názoru, že touto prací mohu přispět svým dílem alespoň k „lesoškolkové osvětě“ ve svém okolí a také na „domácí katedře“.

4.4.1 Možná kritéria LMŠ

K lepšímu pochopení definice se lze podle mého názoru dostat lépe skrze vymezení možných principů tohoto konceptu alternativního předškolního vzdělávání. Principy, které vedou k správné realizaci konceptu LMŠ uvádí Sara Knight (2013, s. 16 - 18).² Jak vyplývá z názvosloví *Lesní škola* (Forest School), jedná se o principy a kritéria, která jsou univerzálním vzdělávacím systémem pro všechny věkové kategorie. Nicméně i ve Velké Británii mají největší využití na poli předškolního vzdělávání. V následujícím výčtu jsou principy vztaženy k dítěti.

1. *LŠ je dlouhodobý proces s pravidelnými a frekventovanými setkáními v přírodním prostředí, nikoli jednorázová záležitost. Plánování, přizpůsobování, záměrné pozorování a reflexe (review) jsou klíčovými elementy.*

Z výše zmíněného vyplývá, že program LŠ není jen náhodným, volným, ale promyšleným a plánovaným. Je pečlivě reflektován a za pomoci záměrného pozorování určené struktury programu uvědoměle směřuje k pokroku v učení. Podle Sary Knight je stěžejní, aby byla v počátku nastavena pravidla a také aby byl program postaven na základě úvodního pozorování, což osobně považuji za úvodní zjišťování potřeb vzdělávané skupiny, jež by mělo být součástí každého vzdělávacího procesu.

² I když jsou tato kritéria sepsána britskou autorkou a jsou propagována britskými odbornými platformami, domnívám se, že jsou výstižná a v mnoha principiálních ohledech odpovídají mé osobní zkušenosti, ať již zprostředkované literaturou či nezprostředkované v podobě vlastního výzkumu. Koncept podle britského názvosloví nese název Forest School (FS), proto v této souvislosti používám zkratku LŠ. Práce českých autorů, se kterými jsem se setkala, čerpají ve většině případů z německého modelu, který nicméně čerpá stejně jako ten britský, ze severské tradice, tudíž se ideově shodují. Sara Knight je dlouholetou odbornicí a praktičkou v tomto „oboru“, se zkušenostmi ze zahraničí, a proto se domnívám, že jí uvedené principy a definice jsou odpovídající a mají nadnárodní přesah, případně ukazují prototyp na státní úrovni schváleného a akreditovanými organizacemi zajištěného alternativního způsobu vzdělávání. Výše uvedený teoretický model s praktickými doporučeními, uvedený Sarou Knight, byl sepsán Ericou Wellings (pověřenou úřednicí pro vývoj LŠ) a schválen následujícími organizacemi: *Forest School community* při *Forest School Institute for Outdoor Learning Special Interest Group*, dále *Forest School GB Trainers Network* a *Forest School National Governing Body* (NGB) v roce 2011. Uvedeny jsou nepřeložené názvy, z důvodu lepší dohledatelnosti.

2. *Místo LŠ je v lese nebo v přírodním prostředí, což podporuje rozvoj vztahu „učícího se“ k přirozenému světu a přírodě.*

Sara Knight dodává, že i místo s pouze pár stromy může být vhodné pro realizaci LŠ, i když les považuje za ideální. Poskytuje totiž nejširší škálu možností pro prozkoumávání a objevování. Skrze osobní zážitky si dítě vyvíjí dlouhodobý postoj v souladu s udržitelným rozvojem. LŠ by také měla průběžně sledovat ekologický dopad její činnosti na prostředí. LŠ se inspiruje okolní přírodou a vhodně ji využívá tak, aby povzbudila vlastní nápady dětí a tím jejich vnitřní motivaci.

3. *Cílem LŠ je poskytnout komplexní rozvoj všech zúčastněných - zvyšovat jejich odolnost a flexibilitu (resilienci), sebevědomí, nezávislost a kreativitu.*

Když je to příhodné, propojí průvodce (FS leader) zážitky a zkušenosti s jinými oblastmi ze života dětí. Cílí na rozvoj fyzických, sociálních, jazykových, emočních a duchovních (spirituálních) aspektů dítěte.

4. *LŠ nabízí dětem příležitosti přiměřeně riskovat, s podporou adekvátní jak jim, tak prostředí.*

Příležitosti jsou navrženy tak, aby stavěly na vnitřní motivaci, pozitivním přístupu a zájmech dětí. Zkrátka aby nebyly aktivity řízené vychovatelem, ale vycházely z vlastní iniciativy dítěte a to mělo potřebnou volnost, neomezovanou zbytečnými zákazy. Dále je využíváno náradí (často se nejedná o dětskou náhražku, ale skutečné nástroje) a zachází se také s ohněm, vždy na základě vytvořeného komplexu posouzených rizik.

5. *LŠ je vedena kvalifikovaným průvodcem, který se neustále rozvíjí ve své profesi.*

Ve Velké Británii to znamená absolvování třístupňového akreditovaného kurzu národní organizace. Kvalifikace průvodců ve Velké Británii obsahuje znalosti o dítěti a také prvky outdoorové. Průvodce by měl být schopný sebereflexe a považuje se také za neustále „učícího se“. LŠ je podpořena relevantními pracovními dokumenty, které obsahují všechny významné zásady a procedury, potřebné pro její provoz, a které stanovují role a osobní zodpovědnost zaměstnanců a dobrovolníků.

6. *LŠ využívá širokou škálu postupů zaměřených na dítě a vytváří vhodnou komunitu pro příznivý vývoj a učení.*

U pedagogického přístupu zaměřeného na dítě je předpokládáno, že odpovídá jeho potřebám a zájmům. Hra a možnost volby jsou v tomto přístupu pro učení a rozvoj klíčovými. Reflektivní praktiky jsou součástí každého setkání a slouží k ujištění se, že všichni zúčastnění rozumí svým cílům, že si rozvíjejí emoční inteligenci a plánují budoucnost.

Sara Knight (2013, s. 18) uvádí také vlastní sumarizaci elementů, které jsou podle ní pro tento koncept klíčové:

1. *Místo LŠ je neobvyklé.*
2. *Vlastní prostředí LŠ je pouze tak bezpečné, jak je nezbytné a pouze a tak, aby děti mohly zažívat přiměřené pozitivní a posilující riziko.*
3. *Vliv LŠ by měl být dlouhodobý, až tehdy je účinný.*
4. *Není špatného počasí, jen špatného oblečení.*
5. *Důvěra je klíčová.*
6. *Učení je založené na hře a činnostech iniciovaných dětmi v maximální možné míře.*
7. *Bloky a setkání mají jasné začátky a konce.*
8. *LŠ je vedena kvalifikovanými průvodci, jimž jsou k dispozici další, též adekvátně vzdělaní asistenti.*

Některé z těchto, pouze ve zkratce vypsanych klíčových elementů, budou podrobněji přiblíženy v následující kapitole. Nyní, poté co byly představeny možné základní principy tohoto alternativního modelu PV a čtenářova představa o problematice je již širší, uvedu některé jeho možné definice.

Podle Sary Knight (2013, s. 16) a výše zmíněného britského modelu jsou definice následující:

Lesní škola je inspirativní proces, který nabízí všem „učícím se“³ pravidelnou příležitost k dosažení rozvoje sebevědomí a sebedůvěry, skrze vlastní nezprostředkované zkušenosti,⁴ a to v lokalitě jako je les nebo jiné přírodní prostředí se stromy.

Lesní škola je specializovaný přístup, který je zahrnut ve venkovním a lesním vzdělávání⁵ a také rozšířením jejich kontextu.

Dle dosud nabytých poznatků definuji LMŠ takto:

³ Z anglického *learners* – vyjadřuje jak vzdělávané, tak vychovávané účastníky

⁴ Z anglického *hands on learning experience*

⁵ Z anglického *outdoors and woodland learning*

Lesní mateřská školka je alternativní proud předškolního vzdělávání, vznikuvší na základě myšlenek nové výchovy, venkovního vzdělávání a lesní pedagogiky. V jejím systému se objevují prvky společné pro alternativní směry⁶, ale je specifická tím, že akcentuje pozitivní přínos přírodního prostředí pro dětský rozvoj ve všech jeho směrech. Využívá přírody, ideálně lesa, jako „třetího učitele“⁷ a čerpá odtud inspiraci pro denní program, který se odehrává po maximální možné dobu venku na čerstvém vzduchu. Roční harmonogram též vychází z přirozeného rytmu přírody. Její existenci se prolíná láska k přírodě, environmentálně uvědomělý postoj a snaha o trvale udržitelný rozvoj, jež jsou pozitivním výchovným působením a vzorem předávány i dětem. Dalším jejím specifikem je kladení důrazu na partnerský vztah vychovatele a vychovávaného, na kooperaci a na zapojení rodin dětí, tedy na sounáležitost všech zúčastněných.

5. Některé vybrané oblasti a specifika LMŠ

Tato kapitola má za cíl seznámit čtenáře s některými vybranými oblastmi LMŠ, které dávají tomuto konceptu váhu, jakožto přínosné alternativě PV a také s některými specifickými pojmy, jež osobně vnímám jako nejvýraznější, případně zajímavé a také s těmi, jež je třeba definovat pro účely empirické části této práce.

5.1 Možné pozitivní dopady LMŠ na dítě

V roce 2005 byl prezentován **britský výzkum** Liz O'Brien a Richarda Murrayho zaměřený na LMŠ. Jedná se o poměrně rozsáhlý kvalitativní výzkum, který obsahoval 3 evaluační případové studie lesních mateřských školek, byl zaměřen na vzorek 24 dětí (3-5 let), včetně pedagogů a rodin a trval 8 měsíců. Výzkum je uveden pod názvem *'Such enthusiasm – a joy to see'*⁸, což čtenáři automaticky asociuje pozitivní dojmy autorů z poznatků výzkumu⁹. V tomto výzkumu považují za zajímavé, že se od počátku záměrně soustředí na několik možných pozitivních výsledků, které by LŠ¹⁰ mohly přinášet. Tento odlišný, „apriori pozitivní“, přístup si autoři obhajují tím, že obvyklým přístupem je kladení důrazu na vyhledávání problémů (v negativním slova smyslu) zkoumaného jevu, což může potlačit naši „schopnost

⁶ Pedocentrismus, respektující přístup, prvky svobodné výchovy, dítě jako aktivní subjekt vlastního učení, konstruktivismus, učení prožitkem, problémové a projektové učení, volná hra, vnitřní motivace a další.

⁷ (Pace, 2014): „the environment is the third teacher“ v kapitole o přístupu Reggio Emilia

⁸ Lze přeložit jako: Takové nadšení! Radost pohledět.

⁹ Což lze také potvrdit tím, že autoři nazvali LŠ podivuhodnou a báječnou příležitostí pro děti k učení se (O'Brien and Murray, (2006 in writepass.com, 2012)

¹⁰ Zachováno názvosloví výzkumu, který používá britského názvu konceptu „Forest School“ – tedy lesní škola, i přes to, že se ve výzkumu jedná o děti předškolního věku.

vidět za“ nalezené problémy, na ten lepší svět, který se snažíme vytvořit. Záměrem toho výzkumu nebylo pouze nashromáždit informace, ale také využít evaluace jako cesty k inspiraci a povzbuzení energie a sebevědomí lidí, kteří se na LMŠ nějakým způsobem podílejí.

Výzkum stavěl na účastníky zodpovězených otázkách, které vytvořily určitý příběh, který měl znázornit, co ukazuje na pozitivní změnu u dětí účastnících se programu LŠ. Na základě těchto předpokladů následně probíhala evaluace. Předpokládáno bylo: zvýšení *sebevědomí a sebedůvěry*, vylepšení *sociálních dovedností*, přispění k rozvoji *jazykových a komunikačních dovedností*, zlepšení *motoriky*, pozitivní účinky na *motivaci a koncentraci* a také přispění ke *znalosti a porozumění prostředí* (O'Brien, Murray, 2005, s. 4-5, 28).

Zjištění výzkumu:

1. **Sebevědomí.** Zaznamenáno bylo zvýšení sebevědomí a sebedůvěry, díky dostatku svobody, času a prostor učit se, rozvíjet a prokázat svou nezávislost.
2. **Sociální dovednosti.** Zaznamenáno bylo zvýšené vědomí o následcích vlastního jednání na ostatní, vrstevníky i dospělé a také vyšší schopnost kooperace.
3. **Jazykové a komunikační schopnosti.** Zaznamenána větší sofistikovanost psané i mluvené řeči, podpořena smyslovými zážitky dětí v LŠ.
4. **Motivace a koncentrace.** Zaznamenána horlivost v podílení se na explorativním učení a hře, schopnost soustředit se na specifické úkoly po delší dobu. Ať již při konverzaci ve školce nebo doma, prokazují děti pozitivní přístup k LŠ i k učení.
5. **Fyzické dovednosti.** Zaznamenána zvýšená výdrž a odolnost, také lepší hrubá motorika, která je rozvíjena skrze volný a bezstarostný pohyb a jemná motorika, která se rozvíjí výrobou věcí a zacházením s nářadím.
6. **Znalosti a porozumění.** Zaznamenán zvýšený respekt k prostředí, zájem o okolní přírodu, pozorována byla také znalost fauny a flory, změn ročních období atd.

Další zjištění (širší kontext - tyto poznatky se netýkají pilotní skupiny dětí, ale dospělých a učitelů, kteří před výzkumem neměli zkušenosti s konceptem LŠ):

7. **Nové perspektivy.** LŠ může přinést učitelům a dalším praktikům možnost nového porozumění a pohledu na dítě díky jinému prostředí a uspořádání LŠ. LŠ může napomoci rozvoji nového odlišného vztahu mezi dítětem a učitelem díky tomu, že děti vidí učitele v jiné pozici, jak se vypořádává se stejnými výzvami jako ony samy. Prostor LŠ poskytuje nový prostor pro evaluaci učebního stylu dítěte.

8. **Další efekty.** Jako cenný přínos aktivní účasti na programu LŠ uváděli učitelé možnost obohatit jejich vlastní pedagogické praktiky adaptací jejich přístupu na přístup LŠ. Děti „přinášejí“ své nadšení z LŠ domů a mohou tak obohatit každodenní rutinu i chování rodičů tím, že se častěji dožadují chození ven. Rodičům účast na tomto konceptu může přinášet také nové vnímání rizika – mohou jej vidět realističtěji a pochopit také možný přínos pro dítě (O'Brien, Murray, 2005, s. 32-33).

Tento výzkum jsem se rozhodla uvést proto, že jiné práce jej příliš neuvádí a pokud ano, tak velmi zkratkovitě a „reinterpretovaně“. Krátká ukázka z tohoto výzkumu může zaujmout pedagogické praktiky či výzkumníky zvláštním, výše popsáním, stylem a laikovi může přinést některé odpovědi na otázky po výjimečnosti a přínosu LMŠ. Český výzkum o výhodách a nevýhodách konceptu zmíním v následující kapitole věnující se českému kontextu. Více výzkumů je uvedeno například v diplomové práci Magdaleny Kapuciánové (2010).

5.2 Zvláštní prostředí: jeho vliv a nabízené možnosti

Sám čtenář jistě ví, že pokud tráví delší dobu v uzavřené místnosti s nepříliš dobrým odvětráváním, nemá to zvlášť pozitivní vliv na jeho fyzický i duševní stav. Tento problém v LMŠ odpadá. Častý pobyt na čerstvém vzduchu, v mnoha případech na místech vzdálenějších od města, je jedním z benefitů prostředí LMŠ, z něhož nejvíce čerpají právě městské děti, pro něž je to příležitost kompenzace. O **pozitivním vlivu na fyzické zdraví** by se dalo mluvit také v souvislosti s posilováním imunity (otužování v zimních měsících), prevencí nachlazení (menší šance přenosu než v uzavřené místnosti), prevencí obezity, jíž zajišťuje dostatek pohybu (každodenní výpravy v poměrně náročném terénu, volnost pohybu) a snahou o zdravé stravování. Celkově může LMŠ angažované rodiny ovlivňovat směrem ke zdravějšímu životnímu stylu.

Vedle benefitů pro zdraví fyzické, má příroda **prokazatelný vliv na psychiku jedince**. Již pouze pohled na krásy přírody v nás může vyvolávat pozitivní pocity a není neobvyklým jevem, že se lidé chodí „uklidňovat“ dlouhými procházkami v přírodě, či se zbavují stresu horskými túrami. V dnešní rušné době, kdy jsme neustále vystaveni obrovskému množství různých podnětů, ať již v podobě informací, obrazů nebo zvuků, může mít klid, ticho a zeleň blahodárné účinky. Dítě není v přírodě neustále vyrušováno a má možnost déle se soustředit na okolní jevy a také má lepší možnost učit se vnímat samo sebe. Empirické podklady pro toto tvrzení může čtenář nahlédnout například prostřednictvím studie Marka Fraňka (2009, s. 8-15) ve sborníku *Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*.

Pace (2014) se dívá na **prostředí jako na „třetího učitele“** (prvním je učitel, druhým ostatní děti). Tato fráze podle něj dává prostředí, ve kterém se děti každý den pohybují, velký význam. Příroda nabízí omračující množství podnětů, které jsou kvalitativně odlišné od podnětů, kterým jsme denně vystaveni. Dle Pace (tamtéž) není prostředí s bohatší nabídkou pro dítě, než lesa. Příroda poskytuje jak materiál, tak podněty pro nápady. Svou proměnlivostí nemůže vést k žádnému „úmornému“ stereotypu. Děti mají dostatek materiálu na výrobu vlastních „zlepšovadel“, na stavbu oblíbených doupat, na „vaření“ apod. Děti mají v přírodě zkrátka neomezené pole působnosti.

Nerovný terén lesa poskytuje skvělé podmínky pro **rozvoj hrubé motoriky**. Dítě má zde větší příležitost naučit se ovládat a vnímat své tělo (Vošahlíková, 2012, s. 99). Děti mají možnost trénovat rovnováhu balancováním na kládách a pařezech, v zimě se klouzat na zamrzlých loužích a v létě skákat v potůčku z kamene na kámen. **Jemná motorika** se rozvíjí hrou s drobnými přírodninami, jako jsou kamínky, jehličí apod. a také výtvarnou činností, stejně jako v běžné MŠ (Vošahlíková, 2012, s. 100).

5.3 Sociální aspekty LMŠ

Ze sociálních aspektů LMŠ jsem vybrala následující čtyři, které vnímám jako nejvýraznější: komunita, kooperace a věková heterogenost dětské skupiny a také respektující a partnerský přístup dospělého k dítěti. Partnerský a respektující přístup k dítěti představím v kapitole o českém kontextu, neboť v našich LMŠ se čerpá zejména z přístupu *Respektovat a být respektován*, jež je dílem českých autorů.

Komunita je jev, se kterým jsem se osobně setkala při vlastním výzkumu LMŠ, a proto považuji za vhodné jej zde teoreticky vymezit. Také dle nastudované literatury soudím, že LMŠ (stejně jako další alternativní směry) kladou důraz na zapojení rodiny do jejího programu. Nejedná se o nátlak, ale lze vycházet z předpokladu, že zapojení rodiny je pro lepší fungování vzdělávacích zařízení výhodné. Spolu s Markem Lauermannem (2012) lze považovat alternativní školy obecně (řekněme tedy i školky) za **komunitní ve smyslu uznávání společných hodnot** (např. příroda, zdraví, sounáležitost). Z Lauermannovo článku vyvozují, že v případě LMŠ se nejedná o model komunitní školy ve smyslu pojmu vymezeném mezinárodně, kdy se jedná o školy, které mají slovo „komunitní“ přímo v názvu (zejména ZŠ). Idey se dle mého názoru překrývají. **Komunita může být vymezena také geograficky** a to v tom smyslu, že školka sama sebe chápe jako nedílnou součást místa, ve kterém se nachází, zapojuje se do jeho dění nebo sama aktivitu iniciuje. LMŠ je otevřená podílení se rodin na

chodu a programu LMŠ. Dle Vošahlíkové (a kol., 2012, s. 12) je dobrá komunikace s rodiči a komunitou zásadní. Rodiny lze zapojit při zakládání školky, vytváření jejího zázemí a také lze rodinám zprostředkovat vzdělávací akce a tím podporovat jejich dobré fungování (tamtéž, s. 28). Sara Knight (2013, s. 44) mluví o komunitě v souvislosti s pocitem sounáležitosti a navazování přátelských vztahů, jež dávají dítěti do budoucna mnoho.

Kooperace je jev, který s podstatou komunity úzce souvisí. Komunita kooperuje se záměrem dosažení společného cíle, který je v souladu se společnými hodnotami komunity LMŠ, což můžeme považovat za jakousi makroúroveň kooperace. Jako mikroúroveň můžeme uvažovat rovinu uspořádání vztahů mezi jedinci angažovanými v LMŠ. Kooperace je chápána jako opak kompetice, tedy soutěže. Mezi hlavní principy kooperace patří **pozitivní vzájemná závislost**, která předpokládá společného dosažení úspěchu, oproti kompetici, kde je úspěch jedince podmíněn neúspěchem ostatních ve skupině. Výkon každého jedince je zhodnocen a využit pro celou komunitu, což znamená, že všichni členové z kooperativního „řízení“ profitují. Důležité pro kooperativní fungování je poznání druhých, vzájemná důvěra, jasná a jednoznačná komunikace, akceptace a podpora druhého a konstruktivní řešení problémů.¹¹ Kooperace prostupuje všemi aspekty života LMŠ, jak stylem jejího vedení, tak výchovnou koncepcí.

V LMŠ, podobně jako v jiných typech alternativního vzdělávání, je **skupina dětí věkově heterogenní**, tzn., že se jedná o věkově smíšený kolektiv. Tento způsob řešení přináší řadu výhod. Výše zmíněným specifickým tohoto věku je značný význam učení se nápodobou, což nás přivádí ke skutečnosti, že v LMŠ mají mladší děti možnost učit se od starších pouhým každodenním kontaktem s nimi podpořeným kooperací a komunitní sounáležitostí. Vošahlíková (a kol., 2012, s. 58) uvádí, že „mladší děti jsou vedeny k samostatnosti, kterou pozorují u větších. Starší děti se učí trpělivosti, shovívavosti a dalším sociálním dovednostem. Mnohdy také menším dětem pomohou s praktickými věcmi jako je oblékání, zavazování bot nebo chvíli nesou batůžek.“ Opět se zde objevují prvky kooperace.

5.4 Flow učení a učení prožitkem

Pokud se dítě má v LMŠ efektivně a adekvátně svému věku učit, samotný kontakt s přírodou samozřejmě nestačí. Proto je třeba vyvinout systém učení, který je pro přírodu uzpůsobený a maximálně těží z toho, co příroda nabízí. Jedním takovým je právě **flow učení** neboli **plynulé učení**. Jedná se o teorii prožitkového učení, jejímž autorem je Joseph Cornell,

¹¹ Principy kooperace jsem převzala z myšlenky kooperativního vyučování (Kasíková et al., 2011).

americký odborník na environmentální výchovu. Jeho kniha *Sdílet přírodu s dětmi* je základním kamenem řady programů s dětmi v přírodě. Například v Německu je Cornellovo dílo považováno za jeden ze základních pramenů zážitkové pedagogiky (Morávková, 2013, s. 6).

Cornell vytvořil systém učení o čtyřech fázích, jež na sebe volně navazují, přirozeně a hladce vyplývá jedna z druhé. Proto název plynulé učení.

1. **Fáze probuzení nadšení.** Bez nadšení není podle Cornella smysluplný prožitek z přírody možný. Nadšením nemyslí horečné poskakování s očima navrch hlavy, ale pokojný a intenzivní zájem a bdělost. Bez takového nadšení se člověk naučí málo. Tato fáze má děti přesvědčit, že je bude poznávání přírody bavit. Ke vzbuzení nadšení využívá Cornell různých dynamických her se zvířecí tematikou, které vytvoří atmosféru nabitou energií.
2. **Fáze zaměření pozornosti.** Podle Cornella závisí učení na zaměřené pozornosti, nadšení samo o sobě není dostačující. Pokud jsou naše myšlenky roztěkané, nemůžeme v sobě probudit hluboké vědomí a vnímat přírodu ani cokoli jiného. Tudíž je třeba přivést lidi od nadšení k tichému soustředění. Hry této fáze rozvíjejí ztišení a vnímavost. Často jsou to hry smyslové, při kterých mají děti za úkol využívat pouze některého izolovaného smyslu.
3. **Fáze přímého prožitku.** S postupným zaměřováním pozornosti si začínáme čím dál tím víc uvědomovat, co cítíme, vidíme, slyšíme, hmatáme a přijímáme intuici. Tichou pozorností podle Cornella můžeme nejcitlivěji vstoupit do rytmu a plynutí přírody, která nás obklopuje. Zaměřená pozornost vytváří vnitřní ztišení a otevřenost, která by nám měla umožnit vnímat přírodu přímo, bez rušivých podnětů naší mysli, což vytváří ideální podmínky pro vstřebání prožitku.
4. **Fáze sdílení inspirace.** Tato fáze slouží k upevňování a lepšímu chápání vlastních prožitků za pomoci prožívání a následného sdílení s druhými. Pedagog může pomoci dětem prohloubit prožitek vyprávěním o přírodě či velkých přírodovědcích a ochráncích přírody (Cornell, 2012, s. 15-32).

Podle Cornella (2012, s. 41) je plynulé učení unikátní právě výše zmíněným systémem jednotlivých postupných fází, které umožní maximálně hluboký prožitek z přírody a lepší vnímavost k ní. Velký přínos plynulého učení spočívá v tom, že dokáže uvolnit pozornost ze sevření myšlenek, takže se lidé dokážou uvolnit, bavit a užívat si přírodu, která je obklopuje.

Havlíková (et al., 2006, s. 198) definuje **prožitkové učení** jako „zkrácenou formu pro pedagogický (didaktický) styl učitelky, v němž uplatňuje způsob, kterým se dítě předškolního věku učí a naučí samo spontánně – prožitek a zkušenost.“ Prožitkové učení je podle ní založeno

na citovém prožívání a vlastních zkušenostech a zasahuje celou osobnost dítěte, zahrnuje vlastní iniciativu dítěte, a i když podnět přichází zvnějšku, pocit objevování, uchopení a porozumění vychází z osobnosti dítěte. Havlínová (2006, s. 199) nabádá k opatrnosti při zacházení s prožitkem, neboť pokud se jedná o prožitek silný, může docházet ke změně osobnosti, což je při komunikaci s dítětem nutné brát na vědomí. Mezi znaky prožítkového učení řadí Havlínová (2006, s. 200) **spontaneitu**, ve smyslu vlastního puzení k činnosti, **objevnost** ve smyslu pronikání do reality a radosti z poznávání, **komunikativnost** (verbální i neverbální), **prostor pro aktivitu a tvořivost**, činnosti jako jsou **manipulace**, **experimentování** a **hra** a v neposlední řadě **celostnost**, což znamená účast všech smyslů a obou mozkových hemisfér.

5.5 Volná hra

Volná hra je dalším výrazným prvkem LMŠ. Jak bylo uvedeno v kapitole o specifikách předškolního dítěte, hra je pro tento věk stěžejní činností. Když se vysloví „volná hra“, je zde určité riziko dezinterpretace tohoto pojmu na něco ve smyslu „děti si prostě dělají, co chtějí“ a také jejího přímého chápání jako protikladu práce nebo zaměstnání, což může vést k jejímu vnímání jako jakési druhořadé činnosti. Jak ale zdůrazňuje Maria Caiatiová (a kol., 1995, s. 16), volná hra neznamena volbu mezi učením a „člověče nezlob se“. Není ani vyplněním zbylého času, dobou čekání a ani dobou, ve které jsou některé děti „vyučovány“ a zbylé si hrají. Volná hra dle Marii Caitaiové (tamtéž) vylučuje, aby učitelka dělala něco jiného, než sledovala, eventuálně zasáhla a ochotně pomohla.

Pojem „volná“ hra vyjadřuje to, že ji učitel pokud možno nekoriguje, ale připravuje pro ni podmínky, smysluplné podněty, sleduje ji. Hra je závislá na mnoha činitelích, které může učitel zajistit: emoční atmosféra, dostatek času a podnětů, jejich přiměřenost, partneři ke hře (Křížová, 2013, s. 21). Není třeba drahých a speciálních hraček. K volné hře dětem stačí předměty, které najdou venku, přírodní materiály, staré nádobí, nářadí apod. Ve volné hře se často objevují prvky symbolické hry, která propůjčuje dětem možnost stát se součástí světa dospělých, promítnout do ní své problémy a vyrovnat se s realitou. Pomáhá alespoň symbolicky realizovat svá přání, která ve skutečnosti splnit nelze. Tematická hra „na něco“ slouží k procvičování budoucích rolí a nácviku řešení různých situací (Vágnerová, 2008, s. 186).

5.6 Riziko

Problematika rizika se v souvislosti s LMŠ přirozeně vynořuje, neboť představa dítěte pobíhajícího po lese plném kořenů, pařezů, větví, potoků, zamrzlých louží s klackem v ruce a ještě k tomu svobodně, jej samozřejmě asociuje. Podívejme se však společně s britskými autory

podívat na problematiku rizika kriticky. Tim Gill (2007) ve své publikaci s názvem *No Fear: Growing up in a risk averse society*¹² kritizuje dnešní přehnaně „strachující se“ společnost. Tvrdí, že dnešní dětství je čím dál tím více „podlamováno“ přehnanou averzí k riziku. Nazývá tento jev jako „smršťující se horizont dětství.“ Aktivita a zážitky, které si předchozí generace užívaly beze strachu, jsou dnes označovány za znepokojující až nebezpečné. Svoboda a nezávislost dětí jsou podle něj narušovány širokou škálou tlaků, jako například strachy o bezpečí a zdraví, a ze svobodné činnosti dítěte se pak vytrácí veškeré pozitivní vzrušení (Gill, 2007, s. 11-12). Tim Gill v této souvislosti hovoří také o zvýšeném dozoru nad dítětem ze strany dospělého. Jako příklad zvýšeného obávání se rodičů o bezpečnost dětí uvádí Gill (2007, s. 12) skutečnost, že v roce 1970 chodilo 8 z 10 dětí do školy bez doprovodu. V roce 1991 se počet snížil na 1 z 10. Rodiče podle něj dohledem nad dětmi tráví mnohonásobně více času než například před 40 lety. Jedním ze strachů dnešních rodičů je podle Gilla právě hraní dětí bez dozoru, což se projevuje i ve školách, kde se přestávky určené k volné zábavě neustále zkracují. Jako jednu z úspěšných cest k překonání averze k riziku uvádí Gill právě LŠ (2007, s. 65).

Sara Knight (2013, s. 39) v této souvislosti uvádí, že outdoorové aktivity (myšleno ve volné přírodě) jsou dnes ve směr vnímány jako více riskantní, než ty, které jsou prováděné vevnitř, v bezpečně upraveném prostředí. „Sterilní“ prostředí či přeregulovaná hřiště dětem však upírají možnost jakéhokoli vzrušení a děti mohou později tíhnout k opravdu nebezpečným aktivitám, jelikož jsou „nevybouřené“. Podle Sary Knight, čím více bude dětem bráněno v provádění společností uznávaných rizik, tím více z nich bude později překračovat společenské normy. Označováním některých činností (např. outdoorových) nebezpečnými, je dětem odebráno právo učit se o těchto nebezpečích a rozpoznat ta skutečná (tamtéž). Putman (in Knight, 2013, s. 39) například uvádí, že bez rizika není pokroku. Tvrdí, že individuální pokrok dítěte je o učení se posoudit riziko a řešit jej na neustále se zvyšující úrovni.

Podle Sary Knight (2013, s. 39-40) může LŠ nabídnout dítěti prostor k riskování v prostředí, které bylo posouzeno jako riskantní „tak akorát“ a je bezpečné pouze v rozumné míře (nikoli sterilní, jak jej britští autoři nazývají). Jak bylo zmíněno výše, Sara Knight vidí v tomto přístupu naději budoucího kritického přístupu dětí ke skutečnému hazardu a schopnosti jeho posouzení. Poskytnutí přiměřeného dobrodružství, výzvy a rizika pomáhá dítěti v rozvoji sebedůvěry a nezávislosti. Je však nutno podotknout, že v případě volného pohybu dětí v přírodním prostředí je třeba stanovit pravidla, které však musí být dětem rozumně

¹² Možné přeložit jako: Beze strachu. Vyrůstání ve společnosti s averzí, odporem k riziku.

odůvodněna a stavěna na základě posouzení reálných rizik, nikoli na bázi přehnaného strašení. Volnost dětem dává možnost lépe poznávat následky jejich jednání.

Od tohoto exkurzu do problematiky některých vybraných prvků LMŠ se dostáváme k jejich českému kontextu, který zmíním pouze okrajově, neboť v České Republice vzniklo již poměrně hodně prací, které se jím zabývají, zejména pak akademické práce pedagogů, environmentálních psychologů a dalších odborníků, kteří se v praxi LMŠ leta pohybují (Vošahlíková, Kapuciánová, Jančaříková, Uzel ad.).

6. LMŠ v České republice

6.1 Historie myšlenek LMŠ v České republice a současný stav

O prospěšnosti vzdělávání venku věděl již **Jan Amos Komenský**, když zdůrazňoval, že „čím více dítě dělá, běhá, pracuje, tím lépe na to spí, tím lépe zažívá, tím lépe roste, tím lépe jadrnosti a čerstvosti těla i mysli nabývá“ (Čapková, 1968, s. 91 in Kapuciánová, 2010, s. 17). Zdůrazňoval u dětí pěstování zdraví jak fyzického, tak duševního, k otužilosti, čilosti a činnostem (tamtéž). Dalším příkladem myšlenky vzdělávání na čerstvém vzduchu u nás je pokus **Eduarda Štorcha**, významného českého reformního pedagoga meziválečného období, který praktikoval principy zážitkové pedagogiky na školách v průmyslových regionech Čech, které považoval za nepříznivé pro vývoj a život dětí. Jako cestu ke zlepšení viděl dlouhodobé pobyty v přírodě a své přesvědčení opíral o poznatky z praxe a také o zjištění **prof. MUDr. Stanislava Růžičky**, který byl přesvědčen, že problém tkví zejména v pobytu ve městech, který zdraví nesvědčí a vede ke ztrátě přirozené cesty života člověka. Eduard Štorch si poznamenal: „Právě život v přírodě se vším, co dětem přináší, je nejkrásnější reformou, jakou můžeme v našem školství zavést. Na volném vzduchu samy se učitelé nabízejí přecetné moderní metody, které ve staré škole zůstávají namnoze nesplnitelnými ideály“ (Rýdl, 1999, s. 14 in Kapuciánová, 2010 s. 18). Eduard Štorch založil roku 1926 „Dětskou farmu“ na Libeňském ostrově, která sloužila jako škola v přírodě, kde se odehrával program v mnohém podobný dnešním LMŠ. Děti pečovaly o záhonky, ovocné stromy a také chovali drobné domácí zvířectvo (tamtéž). Takto smýšleli o venkovní pedagogice někteří významní pedagogové naší historie.

Pilotním projektem u nás je ekovýchovně (Vošahlíková a kol., 2009, s. 7) zaměřená **mateřská školka Semínko**, jíž založila nestorka ekologické výchovy Emilie Strejčková, která celý život prosazovala co nejčastější kontakt dětí s přírodou, „aby nevyrostaly odtržené od světa kolem sebe“ (Kapuciánová, 2010, s. 19). Lesní mateřská škola zde vznikla roku 2010, již po

smrti Emilie Strejčkové. Od roku 2009 funguje v Šáreckém údolí dopolední **dětský klub Šárynka**, který se odkazuje k myšlence LMS. V roce 2011 byla založena **Asociace lesních mateřských škol**, jejímž účelem je „sdužovat, sdílet informace a podporovat tuto formu předškolního vzdělávání v České republice“ (Vošahlíková, 2012, s. 94). Asociace se po dobu své existence aktivně zasazuje o zlepšení legislativních podmínek LMS a také o osvětu ohledně toho, co znamená kvalitní mateřská školka pro společnost. Pořádá konference, vzdělávací kurzy a workshopy, snaží se o zajištění národních standardů LMS a vydává metodické dokumenty. V současné době ALMS sdužuje něco přes 120 LMS (lesnimc.cz). K roku 2013 jich bylo přibližně 40 (Morávková, 2013).

V roce 2014 vydala ALMS v rámci projektu Profesionalizace LMS **standardy kvality**, jejichž cílem je „zaručit dětem, jejich rodičům, pracovníkům lesních MŠ a orgánům státní správy určitou kvalitu práce v lesní MŠ. Naplnění Standardů kvality je cílem pro každou členskou lesní MŠ.“ Tyto standardy mají tři složky: **procedurální** určuje jasná pravidla práce lesní MŠ ve vztahu k dětem, jejich rodičům a veřejnosti; **personální** je zaměřena na pracovníky organizace a na jejich profesní rozvoj; **provozní** popisuje provozní předpoklady pro zajištění dobré kvality práce v LMS. Standardy zahrnují také způsoby jejího vyhodnocování (lesnims.cz).

V legislativní rovině bylo v současné době (2016) dosaženo pokroku a LMS byla vymezena pozměňovacím návrhem školského zákona, který schválila Poslanecká sněmovna. Předsedkyně ALMS Tereza Valkounová, dříve Vošahlíková, na toto téma uvedla:

“Ještě před dvěma roky byly lesní MŠ v reálném ohrožení, to by se nyní díky definici ve školském zákoně už stávat nemělo. Konečným cílem je, aby lesní MŠ byly součástí vzdělávacího systému, tak jak je to běžné ve skandinávských zemích a v Německu. Jsme proto rádi za podporu ze strany politiků, odborníků i široké veřejnosti. Pomůže to zejména rodičům, pro které jsou nyní lesní MŠ nedostupné.”

Další kroky v úpravě pozice LMS v české legislativě jsou teprve v jednání (lesnims.cz). Způsob vzdělávání v LMS je v České republice dlouhodobě podporován Ministerstvem životního prostředí, které v minulých letech projevovalo snahu o posunutí odborné debaty o legislativním prostředí LMS „o krok dál“, směrem k německému ideálu, kde mají LMS již proces etablování za sebou a je jich oficiálně uznáno přibližně 1500 (mzp.cz, 2015).

Školský zákon definuje LMS takto:

„Za lesní mateřskou školu se považuje mateřská škola, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorech mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu. Zázemí lesní mateřské školy nesmí být stavbou.“

ALMŠ definuje koncept LMŠ následovně:

„Lesní mateřská škola (LMŠ) je alternativou ke klasickému předškolnímu vzdělávání. Lesní MŠ kladou důraz na pobyt dětí v přírodě a vzdělávání mimo učebny, přímo v prostředí přírody, nejčastěji lesa. Odpočinek dětí probíhá v zázemí, které má nejrůznější podoby, nejčastěji jsou to jurty, chatky či maringotky. Děti z LMŠ však netráví celý rok jen v lese. Nedílnou součástí náplně školního roku jsou i návštěvy divadel, muzeí atp.“ (lesnims.cz).

Zařízení hlásící se ke konceptu **LMŠ vytváří svůj školní vzdělávací program na základě Rámcového vzdělávacího programu**, stejně jako je tomu u MŠ hlavního vzdělávacího proudu (lesnims.cz).

6.2 Možné výhody a nevýhody LMŠ v České republice

V roce 2014 vyšla výzkumná zpráva skupiny sociálních pedagogů z Univerzity Hradec Králové, kteří se zaměřili na výhody a nevýhody konceptu LMŠ v českém prostředí. Jedná se o výzkum, který byl prezentován na mezinárodní konferenci: *5th ICEEPSY International Conference on Education & Educational Psychology*. Účastníky výzkumu byly osoby angažované v LMŠ.

Jako **výhody** LMŠ v ČR výzkumníci identifikovali: zvyšování kapacity MŠ, muže v roli pedagogů, pozitivní přístup k rodičům a také pozitivní hodnocení LMŠ ze strany rodičů. Dále také zvyšující počet pozitivních článků v médiích informujících o LMŠ a narůstající zájem studentů věnujících se tomuto tématu ve svých absolventských pracích. Za důležitou informaci, která v této práci dosud nezazněla, považují zjištění (které se shoduje se staršími zahraničními i domácími výzkumy), že vzdělávání v LMŠ je srovnatelné s běžnými MŠ, a že děti LMŠ nevykazují nižší kvalitu dovedností než děti v běžné MŠ (Michek, Nováková, Menclová, 2014). Dokonce například Häfnerův výzkum (2002), srovnávající školní připravenost dětí běžných a lesních MŠ, uvedený Vošahlíkovou (a kol., 2012, s. 16), uvádí vyrovnanost či dokonce mírnou převahu dětí LMŠ, což znamená, že pobyt v přírodě děti nediskvalifikuje, ani nezanedbává v přípravě na přechod do ZŠ.

Za **nevýhody** identifikoval v úvodu zmíněný výzkum následující faktory: LMŠ, které jsou ve větších městech, kde je vzduch více znečištěný, mohou mít v tomto směru nevýhodu oproti městským školám, kde se venku tráví méně času. Dále byl také identifikován vyšší průměrný počet dětí nakažených boreliózou, což vyplývá z většího vystavení dětí LMŠ kontaktu s klíšťaty v lese. Dalšími negativními aspekty jsou častější bodnutí hmyzem a častější

drobná zranění, jako například škrábance, otoky, zadření třísek apod., což uvádí také Vošahlíková (a kol., 2012).

Autoři výzkumu konstatují, že rizika, která přináší pohyb v přírodě, kompenzuje připravenost pedagogů a jimi prováděné posouzení rizik, a tudíž klady tohoto konceptu jsou stále převažující. V závěru vyvozují, že kvalita předškolního vzdělávání odvisí zejména od jednotlivců (Michek, Nováková, Menclová, 2014).

6.3 Průvodce, nikoli učitel

Pedagog v českých LMŠ není nazýván učitelem, ale průvodcem. LMŠ tímto poukazují na změnu v pohledu na roli pedagoga. Oproti učiteli, který je v hlavním vzdělávacím proudu hlavním iniciátorem veškeré činnosti, je průvodce z větší části spíše facilitátorem, odpovídajícím za proces, nikoli však tolik za obsah. Nabízí vhodné prostředí a podmínky pro vlastní iniciativu dětí a aktivně při tom pozoruje činnost dětí. Objeví-li se například během řízeného programu něco, co upoutá pozornost dětí více než probíhající aktivita, může to být pro průvodce signálem určitého zájmu dětí, může zde navázat a dál tento zájem rozvíjet. Nelpí na pevném plánu, ale je flexibilní, snaží se o inspiraci z aktuální situace, využívá volné hry, která je pro něj opět možností k lepšímu poznání dětí. Jeho vztah s dítětem je partnerský, nikoli autoritativní, o kterém lze říci, že u nás v hlavním vzdělávacím proudu dosud převažuje.

Vošahlíková (a kol. 2012) definuje roli pedagoga v LMŠ takto:

„Pedagog-průvodce děti doprovází na jejich cestě za poznáváním svého okolí i sebe sama. Je vnímavým pozorovatelem a citlivým rádčem. Nechává dětem svobodnou vůli při výběru činností, nenásilným způsobem rozvíjí to, k čemu jsou přirozeně přitahovány. Podporuje tím v dětech jejich sebedůvěru, samostatnost. Sdílí s dětmi jejich prožitky, aktuální nálady, radosti i smutky, trpělivě naslouchá a bezpodmínečně přijímá každého ve skupině. Průvodce vnímá jedinečnost každého dítěte i dynamiku skupiny, svým respektujícím přístupem vede děti k nenásilnému a samostatnému řešení konfliktů. Učí je naslouchat sobě i druhým a rozpoznávat vlastní hranice. Naladěním na sebe, na skupinu i na okolní prostředí vytváří bezpečné prostředí a prostor pro otevřenou komunikaci.“

Doporučován je poměr 2 průvodci na maximálně 15 dětí. Výhoda tohoto poměru oproti situaci v přeplněných školkách je zjevná. Pedagogové v LMŠ mají daleko větší prostor pro co nejlepší poznání svěřených dětí, což zajišťuje daleko lepší podmínky pro jejich zdárný rozvoj.

6.4 Respektovat a být respektován

V předchozí podkapitole byl naznačen charakter vztahu dospělého a dítěte v LMŠ. V českém prostředí LMŠ je propagován respektující partnerský přístup k dítěti, který je reprezentován přístupem *Respektovat a být respektován*, který je dílem kolektivu českých autorů a není určen pouze pro vzdělávací prostředí, ale všem vychovatelům, včetně rodičů, kterým je tento přístup vlastní. Autoři zastávají stanovisko, že pokud dospělí po dětech chtějí, aby se chovaly s respektem k druhým, musí jej samy na vlastní kůži ze strany dospělých zažít. Domnívají se, že i lidé, kteří mají rádi děti a myslí to s nimi dobře, jsou navzdory tomu schopni využívat nevhodných a nerespektujících výchovných metod, jako jsou vyhrožování, tresty, zesměšňování, moralizování, „uplácení“ odměnami apod. „Respektovat děti znamená vědomě opustit mocenský, manipulativní přístup ve výchově a vzdělávání“ (Kopřiva a kol., 2008, s. 5). Autoři problematizují způsob komunikace, motivace, hodnocení, stanovování pravidel, kontrolu apod. Respekt je dle autorů výchozím bodem mezilidských vztahů, od kterého se vše odvíjí. Vyzdvihují také význam sebeúcty v životě. Významnou roli ve zprostředkovávání tohoto konceptu má kurz stejného názvu, který je poskytován, jak bylo zmíněno výše, všem vychovatelům, kteří jsou přesvědčeni o hodnotě partnerského přístupu.

Tato kapitola o českém kontextu může být považována za přiblížení se k empirické části práce, která je zaměřena na konkrétní lesní mateřskou školku v České republice, jíž jsem zvolila za předmět výzkumu.

B. Praktická část

Cílem druhé části práce je seznámit čtenáře s jednou možnou podobou praxe lesní mateřské školky. Praktická část má návaznost na část teoretickou, ale predestírám, že ne všechny výše zmíněné jevy se musí v praxi LMŠ vyskytovat – jedná se pouze o možná teoretická východiska, z nichž LMŠ čerpají. Předmětem mého kvalitativního výzkumu je **Lesní mateřská škola Svatošky (LŠS)**, která se nachází v blízkosti Karlových Varů.

1. Metodologie

Cílem této kapitoly je seznámit čtenáře s pozadím výzkumu, tedy s tím, co konkrétně bylo během výzkumu prováděno a proč. Vymezen zde bude zvolený design výzkumu, cíl výzkumu, výzkumný problém a položeny budou výzkumné otázky. Dále bude popsán výzkumný vzorek a také vysvětlen důvod jeho volby spolu s etickými aspekty výzkumu. Následně budou popsány a zdůvodněny metody sběru a analýzy dat. V závěru metodologické části bude čtenář seznámen se systémem uspořádání výsledků výzkumu do jednotlivých kapitol.

Cíl a výzkumný problém

Cílem tohoto výzkumu je **komplexně popsat organizaci a život konkrétní lesní mateřské školky**. Pojem „organizace“ zde chápu jako veškeré jevy poskytující organizační rámec školky, dávající jí požadovaný tvar, vymezující její činnost, udávající směr apod. Tyto jevy jsou předem stanovené, primárně filozofií školky a také z ní vyplývajících dokumentů. Pojem „život“ znamená jednoduše veškeré dění školky, které vychází právě ze stanoveného rámce. Hybateli tohoto dění jsou všichni účastníci výzkumu – děti, pedagogové, rodiče. Jedná se o uvádění toho, co je dáno v život, a to společnými silami všech zúčastněných. A jelikož každý život má svůj počátek, zahrnuji pod tuto kategorii také založení vybrané LMŠ. Výzkumný problém je definován jako **organizace a život jedné LMŠ**.

Design výzkumu

Jako design výzkumu jsem zvolila **případovou studii**. Motivace k výběru této výzkumné strategie vyplývá z povahy cíle – tedy ze snahy o komplexní popsání jevu. Považuji však za důležité v úvodu seznámit čtenáře s limitem výzkumu, který vyplývá z poměrně krátké doby strávené ve výzkumném terénu. Z tohoto důvodu neaspiruji na úplné porozumění všem vztahům případu, což obvykle bývá podstatou a přínosem případové studie v kvalitativním

výzkumu. Případová studie je pro pedagogický kvalitativní výzkum Sedláčkem (2014 in Švaříček, Šed'ová, s. 102) doporučována pro zkoumání škol, jako komplexních institucí poskytujících vzdělání. Toto doporučení je dalším důvodem volby tohoto designu. Tento výzkum se vyhýbá komparativním (například ve vztahu k hlavnímu vzdělávacímu proudu předškolního vzdělávání) a evaluačním soudům, a to z důvodu nedostatku osobní zkušenosti s jinou praxí v této oblasti.

Výzkumné otázky

Výzkumné otázky pomáhají konkretizovat obecný výzkumný problém, specifikují dílčí výzkumné cíle, přispívají k zajištění toho, aby výzkum poskytl výsledky v souladu s cílem, a také částečně vytvářejí představu o tom, jak má být výzkum veden. Na konci výzkumu by mělo být rozpoznatelné, zda byly otázky zodpovězeny či nikoli (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014, s. 69). Jako uspořádání výzkumných otázek jsem použila model bez hlavní výzkumné otázky. Jedná se o více výzkumných otázek, které nemají zavedenou vnitřní hierarchii a jsou podřízeny přímo výzkumnému problému.

- *Jak vznikala LŠS?*
- *Jak je řízena LŠS?*
- *Jaká je pedagogická koncepce LŠS?*
- *Jaká je role pedagoga v LŠS?*
- *Jaký je denní a roční harmonogram LŠS?*
- *Jaký význam má specifické prostředí LŠS?*
- *Jaký je vztah respondentů k přírodě?¹³*
- *Jaký význam má pro rodiče komunita LŠ Svatošky?*
- *Jaká byla motivace rodičů k výběru LŠ Svatošky?*
- *Jaké jsou výhody a nevýhody LŠ Svatošky z pohledu rodičů?*

¹³ Původním záměrem bylo zahrnout také rozhovory s pedagogy, ty se však nepodařilo uskutečnit. Níže uvedené pohledy pedagogů čerpám z neformálních rozhovorů s nimi během pobytu v terénu.

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek je v tomto případě reprezentován předmětem výzkumu, tedy **Lesní mateřskou školou Svatošky a jejími členy**, se kterými jsem byla v průběhu výzkumu v kontaktu a kteří mi poskytli podklad pro získání dat. Za přímé účastníky výzkumu považuji děti, pedagogy a rodiče, kteří byli přítomní během mého pobytu ve školce, nebo při pořizování rozhovoru.

Volba této konkrétní školky je dána více faktory. Mým původním záměrem byl výběr LMŠ v místě studia, tedy v Praze, z důvodu větších časových možností. Po nahlédnutí do mapy rozmístění LMŠ jsem se dozvěděla, že v místě mého stálého bydliště se též nachází LMŠ, která splňovala jedno z mých kritérií, kterým bylo **členství v ALMŠ**. Dalšími splněnými kritérii bylo **typické prostředí**, tedy umístění přímo v lese, a také **přijatelná dostupnost** z mého bydliště. Výhodou byla také **časová dotace školky**, která není pouze dopolední, ale „celodenní.“ V mém rozhodnutí o této školce mne utvrdil **vstřícný přístup k provádění výzkumu** během prvního kontaktu.

Vstup do terénu a etické otázky výzkumu

Můj **první kontakt** se školkou proběhl prostřednictvím koordinátorky školky. Koordinátorka byla zároveň **klíčovou osobou** pro poskytnutí některých potřebných dokumentů pro výzkum a také pro zprostředkování rozhovorů s rodiči. Byly domluveny podmínky mého pobytu a **o mé přítomnosti byli informováni** ostatní členové spolku Lesní mateřská školka Svatošky, kteří jej odsouhlasili. Samotný výzkum v prostředí školky jsem prováděla v **únoru 2016 po dobu domluveného vyučovacího týdne** (4 dny). Považuji tuto variantu za vhodnější pro utvoření komplexnějšího pohledu na fungování školky, než návštěvu po dobu jednoho měsíce s frekvencí jednoho dne v týdnu. Umožněna mi byla také účast na měsíční schůzi rodičů, která se odehrávala v neformálním prostředí mimo LŠS.

Do výzkumného terénu jsem vstupovala s neutrálním názorem na LMŠ, který plynul z nedostatečné znalosti této oblasti. Tento „stav nevěděni“ mi umožnil soustředit se na školku jako na celek, vnímat její nejvýraznější jevy a utvořit si vlastní názor nezatížený různými mýty „z doslechu“. Za možnou nevýhodu lze požadovat mou pozici „cizince“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2014), ve které jsem vstupovala do terénu. Z tohoto důvodu také nepředpokládám, že by mi bylo umožněno rozkrýt například hlubší vztahové aspekty této konkrétní školky.

Účastníci rozhovoru byli seznámeni s jeho průběhem, účelem, způsobem zaznamenávání, následovným zpracováním a využitím dat a zachováním anonymity prostřednictvím **poučeného souhlasu** (příloha 4). V průběhu výzkumu byla s koordinátorkou Lesní mateřské školy Svatošky sjednána možnost následovného využití mé práce pro informativní účely, v případě jejího úspěšného obhájení. V této souvislosti bylo také povoleno uvedení názvu konkrétní školky.

Metody a techniky sběru dat

První mnou zvolenou technikou bylo **nezúčastněné pozorování**, které však místy přecházelo do **pozorování zúčastněného** a to později převažovalo. Z tohoto důvodu bylo velmi obtížné pořizovat terénní poznámky. Záznamy z pozorování jsem psala převážně po odchodu z terénu. Další zvolenou metodou byly **polostrukturované rozhovory** (příloha 1) s matkami a zakladatelkou (koordinátorkou a také matkou), které byly nahrávány na diktafon. Doba trvání rozhovorů byla v rozmezí 15 – 25 minut. Rozhovor se mi podařilo pořídit se 4 respondenty. Dále jsem zvolila **analýzu dokumentů** školky a analýzu **záznamu činnosti** školky. K dispozici jsem měla školní vzdělávací program, stanovy spolku, výroční zprávu, hodnocení rizik a provozní řád. Více zvolených metod bylo žádoucí vzhledem ke zvolenému designu výzkumu a také povaze cíle.

Metody analýzy dat

Záznamy z pozorování a přepisy rozhovorů jsem podrobila **otevřenému kódování** (příloha 3). Nadřazené kategorie kódů byly dány převážně výzkumnými otázkami, které sloužily jako filtr. V případě polostrukturovaných rozhovorů byly nadřazené kódy dány převážně oblastmi obsaženými v otázkách. Oficiální dokumenty LŠS byly sumarizovány, případně použity pro uvedení příkladu. Nebyly kódovány. Záznamy o činnosti (psané i foto) sloužily zejména pro dotvoření celkového obrazu o činnosti LŠS, které jsem nebyla osobně svědkem.

Systém uspořádání výsledků výzkumu

Kapitoly, které prezentují výsledky výzkumu, vycházejí z jednotlivých výzkumných otázek a dle nich vytvořených kategorií. Některé zodpovídají otázku jedinou, jiné zahrnují zodpovězení více z nich. Kapitoly jsou uvedeny jejich cílem, případně vysvětlením jejich významu. Jednotlivé kapitoly čerpají z více zdrojů dat, tzn., že neprezentují vždy pouze výsledky zjištěné jednou metodou. Výjimkou je poslední kapitola, která přináší pohledy matek.

Jednotlivé kapitoly jsou kromě názvu uvedeny mottem, které se snaží vystihnout můj nejsilnější dojem ze zkoumané oblasti. Tato motta budou reflektována v závěru výzkumu.

2. Výsledky výzkumu

2.1 Založení Lesní mateřské školy Svatošky: „*Děláme to pro naše děti*“

Cílem této kapitoly je vysvětlit okolnosti a příčiny založení Lesní mateřské školy Svatošky. Jak bylo zmíněno v teoretické části této práce, nejčastějším trendem v zakládání LMŠ je rodičovská iniciativa. Stejně tomu bylo v případě LŠS. Zcela prvotní impuls k založení LMŠ ve Svatošských skalách však přišel od majitele volnočasového areálu, kde se nyní školka nachází. Tento nápad se vhodně sešel s tehdejší situací spoluzakladatelky a nynější koordinátorky, která tehdy uvažovala o vhodné školce pro svou dceru a snažila se vyhnout výběru státní školky.

Koordinátorka se v té době zároveň angažovala v montessori školce. Zde vzniknul původní záměr provozovat LMŠ jako odloučenou třídu montessori školky a s tímto statutem byl také provoz školky v září 2014 také zahájen. Z důvodu nemožnosti splnění hygienických a dalších norem, které by lesní školka jako součást mateřské školy zapsané ve školském rejstříku musela splňovat, bylo však během prvních měsíců provozu rozhodnuto, že lesní školka musí fungovat samostatně a nezávisle na školském systému. Z tohoto důvodu byla svolána ustavující schůze spolku, které se zúčastnilo **13 osob z řad rodičů a přátel lesní školky**, jež lze všechny považovat za zakladatele této školky. Na schůzi byli zvoleni členové rady a schváleny stanovy vznikajícího spolku. Byly domluveny **principy neziskovosti, dobrovolnosti a transparentnosti**. V těchto principech lze také určitým způsobem vnímat směřování LŠS, kterým se chtěla odlišit od výše zmíněné montessori školky, i přes uznávání jejího pedagogického konceptu.

„(...) protože ta montessori školka přeci jenom, i když to byla jako neziskovka, tak to byl furt jako byznys, no a furt to nebylo jako o tý komunitě, tady vlastně a ty lesní školky to mají takhle komunitně, což mi přijde paráda no. A když to pak začalo fungovat a začali se do toho ty rodiče zapojovat, tak vlastně jsme... teprve došlo k tomu, že to vlastně ten byznys nebude.“

Dalo by se říci, že LŠS byla založena na základě potřeby rodičů vytvořit **pro své děti** školku podle svých představ, která by byla ideální formou pro jejich předškolní vzdělávání, v níž nejde pouze o alternativní pedagogické principy, ale také o odlišný způsob vedení a směřování. Nebylo tedy v tomto případě motivací k založení LMŠ využití alternativního směru

k zatraktivnění školky a jako prostředku k „nalákání zákazníků“, ale přesvědčení o ideálnosti tohoto řešení, „bez nároku na zisk“, se záměrem budovat tento ideál společnými silami na základě sdílených hodnot. V roce 2015 byla LŠS zapsána do spolkového rejstříku a v témž roce se stala členem Asociace LMŠ.

2.2 „Spoluřízení“ Lesní mateřské školy Svatošky

Cílem této kapitoly je seznámit čtenáře se specifickým způsobem řízení LŠS. Jak již bylo naznačeno výše, LŠS v současnosti funguje jako zapsaný spolek. Tento stav je dán zejména úpravou legislativy, která dosud neumožňovala LMŠ zápis do registru MŠ. V případě spolku LŠS se jedná o **dobrovolný, nevládní a neziskový svazek osob, jejichž cílem je vzdělávání předškolních dětí, mládeže a dospělých s důrazem na svobodu, rodinu, zdravý životní styl a ekologii.**

Jak již bylo zmíněno v teoretických východiscích práce, v konceptu LMŠ je kladen důraz na efektivní a intenzivní **spolupráci s rodiči**. V LŠS, která se těmito zásadami řídí, je považováno za ideální, pokud se rodiče stanou po přijetí dítěte členy spolku (není to ovšem podmínkou). Tento krok jim umožňuje, aby se kromě zapojení do činnosti školky podíleli také na jejím řízení. Tento komunitní způsob vedení školky je postaven na principech kooperace, rovnosti a partnerství. Každý člen „přispívá svou troškou do mlýna“. Členové jsou například povinni podílet se na činnosti LŠS minimálně 8 hodinami dobrovolné práce ročně. Z pozorovaného si troufám tvrdit, že v případě této školky takový požadavek téměř není nutno definovat. Byla jsem svědkem zapojení rodičů jak do pedagogické práce (výpomoc při personálním výpadku či z vlastní iniciativy a zájmu, poskytování výuky angličtiny, jógy, vedení výtvarných činností apod.), tak při výpomoci s obstaráváním přípravy jídla, mytí nádobí a úklidu, tak aby se mohl pedagog plně věnovat dětem. Také zapojení při přípravě a pořádání společných akcí pro děti ve školce je běžné. Při pobytu ve školce jsem vysledovala zejména zapojení matek, ale ze slovního sdělení, které proběhlo během mého pobytu ve školce, mohu uvést, jako příklad zapojení otců, postavení přístřešku pro možnost sezení venku za každého počasí a další „zlepšováky“ usnadňující provoz školky. Z tohoto pohledu by se obstarávání chodu LŠS dalo přirovnat k běžnému fungování rodiny. Větší účast matek je také z části dána tím, že poměrně hodně z nich je na mateřské dovolené, což jim poskytuje o něco více prostoru pro zapojení. Úspěšné fungování komunity je na svépomoci závislé. Všemi organizačními aspekty se prolíná věta jedné respondentky: „(...) že to prostě děláme pro naše děti... proto, aby to fungovalo.“

I když má LŠS decentralizované vedení, je třeba, aby zde byl zprostředkovatel pro komunikaci jak s vnějšími subjekty, tak pro efektivní komunikaci a zpětnou vazbu uvnitř komunity. Za takového mediátora je mezi členy spolku považována již zmíněná koordinátorka a spoluzakladatelka školky. Jak ukazuje následující přímá citace, je třeba tyto role vždy jasně vymezit, aby nedocházelo k jejich špatnému pochopení.

„... já jsem si do ještě minulýho měsíce ještě myslela, že jakoby v tý komunitě je vždycky někdo, kdo to řídí jo... ale ono je to tak, že jsou všichni rovnocenný. Je to jako hodně... hodně náročný, protože spousta lidí dělá věci, že jako chce být jako oceněný, potřebuje třeba to poděkování, nebo potřebuje říct: hele udělal jsi to dobře a tady v tý komunitě to vlastně moc nefunguje, protože... ty to uděláš, protože to chceš udělat a ne proto, že... děláš to prostě pro tu komunitu a tím i pro sebe. A tohle pro mě právě bylo dobrý zjištění.“

Jako výrazné jsem u respondentů, ale i účastníků, se kterými jsem vedla neformální rozhovory, vnímala uvědomění si obtížnosti a zároveň i nutnosti domluvy. I přes to, že se v případě LŠS jedná o osoby, které sdílejí společný cíl a některé hodnoty, jsou střety různých názorů a pohledů na svět nevyhnutelné. Jedná se o více než desítku rodin s různými výchovnými, ale i dalšími zvyky, které se společně podílejí na tomto projektu a ve svém zájmu se snaží o zajištění co největší možné harmonie. Tuto skutečnost ilustruje následující citace jedné z respondentek.

„Myslím si, že je to hlavně jako i trénink pro dospělé, protože fakt jako... konstruktivní řešení konfliktů, jako fakt, že je to jako hodně pro ty dospělé, aby nějakým způsobem se dohodli, protože nás je tam dvacet a každý má nějakou představu, takže těch představ je dvacet, každý by to udělal jinak...“

„Dvacet hotovejch lidí...“

„Ano, dotvořený osobnosti, takže je to i pro nás, jako ta komunita, si myslím jako velká zkouška... že je to jako fakt zajímavý.“

Domnívám se, že výše zmíněné „postupné objevování tajů“ je typické pro fungování celého spolku, což považuji za přirozené vzhledem ke krátké době jeho existence a také přirozené pro každé společenství lidí, kteří se společně snaží něčeho dosáhnout.

Členská schůze, jako jeden ze dvou orgánů spolku, se koná jednou ročně. Nicméně rodiče se setkávají i přibližně jednou měsíčně na smluvené neformální schůzi, kde je možné probrat organizační věci týkající se denního provozu školky a také dětí. Poskytuje se zde

podrobnější **zpětná vazba**, jak ze strany rodičů, tak pedagogů. Jako příklad organizačního problému mohu uvést snahu o vyřešení rozdílu ve stravovacích potřebách jednotlivých dětí. Pokud je jedno z dětí z rodiny zvyklé na „klasickou“ stravu, ale domluvena byla strava vegetariánská, kterou odmítá jíst, během schůze je třeba konstruktivně dosáhnout pro všechny přijatelného řešení. Na schůzi, které jsem se rovněž účastnila, jsem zaznamenala přímou, nekonfliktní a nemanipulativní komunikaci s jediným cílem, tedy dosažení uspokojení potřeb dětí.

Dalším komunikačním „kanálem“ jehož LŠS kromě častého osobního kontaktu využívá, je **internetové fórum**, které například umožňuje rychlé oznámení přítomnosti výzkumníka ve školce či řešení nečekaného personálního výpadku. Členové jsou zvyklí toto fórum využívat k informování ostatních členů o aktuální situaci, která nějakým způsobem narušuje nebo pozměňuje organizaci nejbližších dní.

Zpětná vazba mezi pedagogy a rodiči probíhá také přirozeně v průběhu předávání dětí zpět rodičům po skončení školky. Tyto „promluvy“ probíhají na bázi seznamování rodičů se zážitky dne, sdělování důležitých momentů (drobná zranění, únava dětí, nezapojení do aktivit apod.) a jsou zodpovídaný případné dotazy ze strany rodičů i pedagogů. Komunikace mezi rodiči a pedagogy na mě působila jako komunikace přátel, kteří si spontánně vyprávějí „jak se dneska měli.“ Dalším benefitem pro poskytování kvalitnější zpětné vazby je samotná příležitostná přítomnost rodičů při pedagogickém působení, ať již během společných akcí nebo při náhodném „nachomýtnutí“ se v průběhu dne, kdy se rodiče neváhají zapojit do právě probíhajících aktivit. Dalším zpětnovazebním „kanálem“ je **záznam o veškeré týdenní činnosti**, která je rodičům a dalším zájemcům k dispozici v podobě shrnujících zápisů a fotodokumentace na webových stránkách školky. Rodiče v LŠS mají dle mého názoru poměrně reálnou představu o tom, jak jsou jejich děti vzdělávány.

Důležitým prvkem, který pomáhá LŠS v udržování organizační jednoty a kvality, je ALMŠ. Pro začínající LMS je tato pomoc stěžejní a jejich „život“ to značně usnadňuje.

„... konkrétně u nás v České republice se mi líbí, že funguje ta asociace, že to zaštiťuje, mám k nim důvěru, přijde mi, že to přesně taky dělaj s tím pohledem, s jakým do toho jdeme my, že v těch jedlotlivejch školkách, že to není jako o tom, jak na tom někde vydělat, a že je to vlastně... že všichni to děláme vlastně pro tu jednu věc... proto aby ty lesní školky fungovaly a třeba, aby měly ten stejný status jako maj vlastně státní školky a... to vlastně hodně pomáhá, když víš, že ještě ti jako někdo pomáhá...“

Školka se minimálně jednou ročně účastní členských schůzí ALMŠ, doporučených kurzů, využívá jejich podkladů pro autoevaluaci a snaží se udržovat jí stanovené standardy kvality. Skutečnost, že je školka členem ALMŠ přispívá celkově k větší přehlednosti a jasnosti.

2.3 Prostředí Lesní mateřské školy Svatošky: „Každý den je jiný“

Cílem této kapitoly je popsat zázemí a specifické prostředí LŠS, představit jeho benefity, způsoby jejich využití a na druhé straně také poukázat na možná rizika a na způsoby jejich předcházení. Jak naznačuje název, LŠS se nachází ve Svatošských skalách. Jedná se o žulové skalní město, které vytvořila řeka Ohře a v letních měsících je hojně navštěvovanou turistickou oblastí Karlovarského kraje. Řeka Ohře tvoří také přírodní hranici areálu dětského ráje Svatošky, v němž se LŠS nachází. Nejdůležitějším prvek pro LŠS je však chráněná krajinná oblast Slavkovský les, který poskytuje školce status „lesní.“ Les obklopuje celý areál.

Zázemím LŠS je pronajatý srub s jednou velkou místností vytápěnou kamny a přímotopem, šatnou, umývárnu s teplou vodou a dvěma záchody. Takové vybavení není pro LMŠ zcela typické, ale rodiči je považováno spíše za výhodu. Velká zrekonstruovaná místnost slouží jako jídelna a také k odpočinku a veškerému programu, který se odehrává uvnitř, zejména v zimních měsících. Za nevýhodu je v této školce považována relativně obtížná dostupnost. Vjezd do oblasti je omezen a vzdálenost několika kilometrů od města brání rodičům dostat se do školky jinak než autem, což je odporuje jejich ekologickým zásadám. Nicméně *„krásný místo no... takže nevýhoda je vyvážená výhodou...“*

Areál poskytuje dětem široké možnosti k rozvoji fyzické zdatnosti a hrubé motoriky. Jeho součástí je dětské lanové centrum, velká trampolína a v létě je k dispozici malý bazén. Dalším specifikem prostředí školky je neustálý kontakt s domácími zvířaty, která mají v areálu několik ohrad a výběhů. Děti je chodí krmit, učí se o nich, navštěvují čerstvě narozená mláďata, pojmenovávají je a tímto způsobem si k nim mohou utvářet pozitivní vztah.

Jak bylo zmíněno v teoretické části práce, asi nejvýraznějším specifikem LMŠ je trávení většiny času venku na čerstvém vzduchu. I v zimě, kdy jsem prováděla výzkum, se většina programu, kromě přibližně hodiny na oběd a odpočinek, odehrávala venku. V letních a teplých jarních měsících je i odpočinek přesunut ven. Venkovní prostředí, a navíc tak rozmanité a proměnlivé, poskytuje pedagogům v LŠS širokou škálu možností na obměňování programu, který tak nesklouzává ke stereotypům, jako tomu může být v případě, kdy se předškolní vzdělávání odehrává převážně uvnitř. Neustále je co objevovat. Děti jsou doslova malými

průzkumníky a na každodenních výpravách po okolí hledají nová místa, kterým společně vymýšlí přiléhavé názvy.

Děti mají také ve volné hře dostatek času k využití prostředí po svém. Největší atrakcí v zimě a na podzim je bláto. K hrám využívají veškerého dostupného přírodního materiálu. Děti v LŠS se nebojí posadit na zem a ušpinit se. V zimě jsou oblečené do funkčního prádla, kvalitních nepromokavých kombinéz a bot. Užívají si maximální, ničím a nikým neomezovaný kontakt s přírodou. Při výpravě do lesa se vozí po stráních jako na klouzačce, při procházce podél potoka zkoušejí za pomoci pedagogů přejít po kamenech na druhou stranu a využívají každého spadlého stromu, aby na něm mohly trénovat rovnováhu. Pedagogové, kteří jsou vždy dva (na maximální počet 15 dětí), musejí být při výše popsaných aktivitách neustále „ve střehu.“ K tomu, aby se předešlo naplnění některého z možných rizik, slouží LŠS jejich vypracované hodnocení a z něj vyplývající pravidla. Pravidla jsou pilířem bezpečnosti a umožňují průvodcům a dětem společně fungovat v lesním prostředí, napomáhají k tomu, aby děti nemusely být neustále „okřikovány“ a omezovány při svých „průzkumných“ aktivitách a měly pocit zažitého dobrodružství a svobody a také aby se k přírodě chovaly šetrně. Pravidelným připomínáním si je děti upevňují.

Riziko	Upřesnění (koho se týká, za jakých podmínek)	P	N	Míra rizika	Opatření (co již děláme)	Plán opatření (co doplníme)	Zodpovídá	Revi-ze
Pád do řeky	Hra u řeky	1	2	2	Děti nejsou nikdy u řeky sami, průvodce vždy stejně daleko od vody jako děti	Učíme děti plavat, nebát se vody	Eva	
Pád z koně	Během jízdy na koni	1	3	3	Koňáci vždy ve dvou, jeden drží koně, druhý jde vedle	Učíme děti, jak se držet hrušky sedla	Eva	

Ukázka vypracovaného hodnocení rizik a příslušných opatření

Pro lepší představu čtenáře uvádím některá pravidla, která se týkají pobytu v lesním prostředí. Zůstávám na dohled či na doslech průvodce.

- Větve nosím pod úroveň očí. S klacky šermuji jen pod dohledem průvodce.
- Při cestě lesem čekám na známých a předem domluvených místech.
- Vždy se zeptám průvodce, zda nalezený lesní plod mohu jíst.
- Nelámeme živé větve, neničíme stanoviště mechů a rostlin.
- Zkoumaných hub se dotýkám klacíkem nebo rukavicí.
- Odpadky odnáším do popelnice.
- Držím se za vnějším kruhem ohniště.
- Přikládám s průvodcem.

Tato pravidla jsou průběžně aktualizována pedagogy za spolupráce dětí a rodičů. Všechna jsou založena na reálných situacích, které nastaly, či je vysoká pravděpodobnost, že můžou nastat. Nejsou pro děti abstraktní, ale užitečná a pochopitelná, což vede k jejich snadnějšímu zvnitřnění.

Od organizačních a provozních záležitostí se následující kapitolou přesuneme k výchovné a vzdělávací otázce LŠS. Nejdříve se budu věnovat jejím pedagogickým východiskům a podobě školního roku a další kapitola bude věnována dennímu programu školky a příkladům jeho konkrétních aktivit a rituálů.

2.4 Pedagogická koncepce Lesní mateřské školy Svatošky: „*Tolik prostoru*“

Pedagogickou koncepcí školky zde rozumím **způsob, jakým je v ní pojímána výchova a vzdělávání**. V této kapitole představím hlavní pedagogické myšlenky, směřování a školní vzdělávací program LŠS. V následujících odstavcích částečně vycházím z analýzy dokumentů LŠS, ale zmiňuji zde zejména ty aspekty, které jsem vnímala při samotném pobytu v terénu jako nejvýraznější, a které jsou z mého pohledu ve výchovně-vzdělávací činnosti LMŠ potvrditelné. Některé výchovné aspekty jsou interpretovány z mého pohledu a nejedná se o skutečnosti popsané v dokumentech.

V LŠS se nejedná o pouhý pobyt a hraní si dětí venku. Výchovná filozofie LŠS je v tomto směru o dost hlubší a nemá dopad pouze na děti. Pedagogická koncepce LŠS je specifická tím, že je ve velké míře orientována **ekovýchovně** – tj. zaměřuje se na vybudování respektu a pozitivního vztahu k přírodě, rozšiřování znalostí o přírodě a také znalostí a dovedností v oblasti její ochrany. LŠS v tomto směru nepůsobí výchovně pouze na děti, ale také na jejich rodiny a místní komunitu (myšleno geografický region). Kromě rozvoje ekologického vědomí a schopnosti kontaktu s přírodním prostředím se LŠS také snaží svým zaměřením podpořit **budování zdravého životního stylu** dětí, jejich rodin a komunity. Tato osvěta ze strany spolku Lesní mateřská škola Svatošky probíhá v podobě pořádání tematických kurzů a přednášek pro širokou veřejnost a také pro jiná předškolní vzdělávací zařízení v regionu, včetně MŠ hlavního vzdělávacího proudu.

V LŠS není vše soustředěno pouze na přírodu, i když je zde významným výchovným prostředkem. Je zde kladen velký **důraz na budování vztahů** založených na hodnotách rodiny, přátelství, svobody, tolerance a respektu k druhým lidem. Významným zaměřením školky je také budování kulturního vědomí, zejména prostřednictvím **dodržování lidových svátků a tradic**.

Podle mého názoru je shrnujícím pojmem pro výchovné zaměření LŠS **sounáležitost**. Jedná se o sounáležitost s přírodou a jejím přirozeným rytmem, regionem, jeho obyvateli a lidovou tradicí, mezi dětmi navzájem, mezi dítětem a pedagogem a v neposlední řadě mezi pedagogem a rodičem. Žádný prvek zde není z výchovně vzdělávacího procesu vydělován a každý k němu svým dílem přispívá. Vnímám zde jako významné uvědomění si toho, že výchovně vzdělávací proces se zdaleka neomezuje pouze na interakci mezi pedagogem a dítětem a neodehrává se ve vakuu. Dalo by se říci, že se tato školka řídí požadavky hnutí nové výchovy a stává se skutečně sama životem, nikoli institucí izolovanou od okolního světa, vytvářející si svá nepřenositelná pravidla.

S filozofií hnutí nové výchovy se LŠS stýká i v jiných ohledech než je propojení s životem. LŠS se snaží výchovně vzdělávací proces přizpůsobit **individuálním potřebám** dětí. Tím, že se jedná o malou výchovnou skupinu maximálně 15 dětí (dle sdělení v neformálním rozhovoru se jich v každodenním programu schází ve školce maximálně 12), mají pedagogové (kteří jsou vždy dva) ideální možnost poznání těchto potřeb u každého dítěte. Je zde spousta prostoru pro provádění pedagogické diagnostiky, což může mít pozitivní vliv na odhadnutí ideálního výchovného působení na jednotlivé děti a také jejich zájmů, které jsou významným činitelem utváření podoby výchovy a vzdělávání v LŠS. Ke správnému odhadu individuálních potřeb, vlastností a zájmů dítěte přispívá také výše zmíněný intenzivní kontakt pedagoga s rodiči, kteří mohou své výchovné působení sladit a vyhnout se tak protichůdným tendencím ve výchově.

LŠS přizpůsobuje výchovné a vzdělávací působení také **vývojovým specifickým** věku dítěte. Jak bylo zmíněno v teoretických východiscích práce, dítěti v tomto věku je vlastní učení v širším slova smyslu, tedy neformální učení, které se děje **spontánně** v souladu s prací jeho teprve zrajícího mozku a všemi individuálními vlastnostmi osobnosti. Takovým učením je **učení prožitkové**, v němž je hlavním iniciátorem činnosti dítě a pedagog slouží pouze jako tvůrce ideálních situací, usměrňovatel dětské pozornosti k zajímavým podnětům a případně také zdroj odpovědí na zvědavé otázky dětí. V prožitkovém učení v LŠS je splněna také další žádoucí vlastnost, kterou je **objevnost**. Děti mají dostatek svobody, prostoru a podnětů k **explorativním činnostem**, ať již v areálu školky, při výpravách do přilehlého lesa nebo na místa vzdálená i několik kilometrů.

V rámci samostatné a dítětem iniciované činnosti jsou vytvořeny ideální podmínky pro **rozvoj kreativity** dětí. V LŠS nemají děti k dispozici mnoho hraček v běžném slova smyslu,

s předem definovaným účelem. Hrají si převážně s přírodním materiálem, který přetvářejí podle svých představ, případně se skutečnými nástroji nebo s jim přizpůsobenými zmenšeninami. **Celostnost** učení dítěte v LŠS je zajištěna tím, že se učí doslova **všemi smysly** a nutno říci, že příroda v tomto směru poskytuje mnoho příležitostí.

Spojením dvou dalších vývojových specifíků předškolního dítěte – nerozlišováním mezi hrou a prací a učením se nápodobou – vniká další významný výchovný rys LŠS. Děti pozorují dospělé při jejich pracovních činnostech a chtějí se také zapojit, být užitečné. To je jim v LŠS umožněno. Podílejí se na přípravě jídla, obdělávání záhonku a udržování pořádku ve školce. Tím, že se jedná o **věkově smíšenou skupinu**, za vzory děti nemají pouze dospělého, ale i starší děti, kterým je tato zodpovědnost vštěpována. Děti jsou zde vedeny k **vzájemné pomoci** a snaze o rozpoznání pocitů druhých. Všechna nedorozumění jsou v LŠS pociťově komunikována a reflektována, což usnadňuje právě výše zmíněné poznání prožívání druhého. U rozpoznání se však v LŠS nezůstává. Děti jsou vedeny také k vzájemnému respektu a tolerování odlišností druhých.

S výše zmíněnou vzájemnou pomocí souvisí další významný rys LŠS, kterým je výchova ke **kooperaci**. Té se učí jednak nápodobou při sledování počínání dospělých členů spolku LŠS, kteří se jejími zásadami řídí a také v lese vzniká mnoho situací, které vyžadují zapojení všech dětí. Například v zimním lese se nejedná o „hru na pomoc“, ale o reálné situace, které pomoc kamaráda skutečně vyžadují. Hry jsou ve školce orientovány buď na individuální prožitek či na sdílení a kooperaci. Nikdy ne kompetitivně. Pro ilustraci uvádím úryvek záznamu pozorování.

Cestou do srubu vyzývám děti k závodu: „kdo bude první u srubu!“ Průvodce mne však upozorní, že se ve školce snaží kompetitivním prvkům úplně vyhýbat.

Společné fungování ve školce je založeno na **vzájemné dohodě a demokratickém rozhodování**. I když děti v tomto věku nejsou schopny pochopit abstraktní význam demokracie, vytvářejí si alespoň vzorce chování, které jsou s jejími principy v souladu. **Svoboda** dětí, která je jednou z výše zmíněných důležitých výchovných hodnot LŠS, je korigována jednak zmíněnými pravidly pohybu v přírodním prostředí, a také pravidly týkajícími se společného soužití. Pokud jsou pravidla dětmi zvnitřněna, nechávají pedagogové iniciativu na dětech. Je na nich, aby si své hranice určily a hlídaly je.

2.4.1 Školní vzdělávací program Lesní mateřské školy Svatošky

Základem pedagogického programu a pedagogické práce LŠS je školní vzdělávací program (ŠVP), který je **v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem** předškolního vzdělávání. Je sestaven tak, aby děti nebyly v rámci předškolního vzdělávání v LŠS „ochuzeny“ o žádné důležité a odborníky MŠMT uznané kompetence, a aby bylo dosaženo výchovných cílů, které jsou oficiálně stanoveny pro předškolní vzdělávání. Zároveň je ŠVP LŠS vypracován vzhledem k jejímu specifickému prostředí. To vše je doplněno o respektující a partnerský přístup k dítěti. Přidanou hodnotou je také již zmíněné ekovýchové zaměření. Do podoby ŠVP se promítají všechny jevy popsané v úvodu této kapitoly. Doplním zde některé metody a techniky, které nebyly zmíněny a následně představím specifickou strukturu ŠVP, která určuje podobu školního roku v LŠS.

Mimo ekologicky a environmentálně zaměřené činnosti slouží v LŠS k naplňování výchovných a vzdělávacích cílů **činnosti estetické**. Jsou zde využívány metody artefilitiky, která má za cíl vést k rozšiřování kulturního kapitálu dětí za využití dramatického, hudebního a tanečního umění. Kladen je důraz na **reflexi činnosti**, v jejímž rámci děti rozvíjejí sociální kompetence. Dle ŠVP LŠS mají zde své místo činnosti řízené, skupinové, frontální i individuální. Dalším významným aspektem pedagogického programu, jako je volná hra a rituály, se věnuji v následující kapitole, jejímž obsahem je denní harmonogram LŠS.

ŠVP Lesní mateřské školy Svatošky je obměňován každý školní rok. Vypracovává jej hlavní pedagog a vyjádřit se k jeho obsahu mohou všichni členové LŠS. Jak bylo již zmíněno, program LŠS **vychází z přirozeného rytmu přírody a také s ním souvisejících lidových tradic**. ŠVP je rozdělen do 4 sekcí. Každá z nich reprezentuje jedno roční období. Jsou zde zmíněny nejdůležitější proměny přírody a k jednotlivým měsícům jsou uvedeny příslušné slavnosti a svátky, které jsou doplněny o říkanky, písně, mýty, příběhy a navrhované konkrétní činnosti, které se k těmto tradicím vážou. Každý měsíc má určené své téma s ekologickým motivem.

JARO

Velikonoční jarmark

Čarodějnice trochu jinak

Otvírání studánek

Březen

1. Zahájení prací na zahradě

- pozorování probuzené přírody
- básně a písně o jaru
- práce na zahradě – úprava záhonů, vysévání semen, splétání proutků
- otłoukání píšťalek, cvrnkání kuliček, výroba ptáčků z ovčí vlny, zážitky s vodou
- co potřebuje květina k růstu - pojmenovat její části, ztvárnit růst a části rostliny pohybem
- první jarní keře – zlatý déšť a kočičky (jíva) – znát rozdíl mezi stromem a keřem
- sázení semínek do květináčů, truhlíků - vysvětlení postupu, péče o ně, pozorování (srovnání s růstem rostliny x člověka – rozdíl péče)

Zážitkové hry s rostlinami

Proč žahají kopřivy? Najdeme náš strom i poslepu? Co to tady tak krásně voní? Zbystříme naše smysly hrami s rostlinami a naučíme se něco nového o přírodě.

Slyšíš tu píseň větrů v korunách borovic?

V lese i v těsném okolí školky roste mnoho druhů stromů. Pohádkovou hrou se děti dozví pár zajímavostí o vzhledu, léčivých účincích a původu našich listnatých stromů.

2. „Na dvorečku“

- domácí zvířata a jejich mláďata
- popis, zvuky, čím se živí, kde žijí, užitek pro člověka, péče lidí o tato zvířata, jejich rozdělení do skupin (domácí x lesní)

(...)

¹⁴ Jedná se o přesný přepis ŠVP. Pozměněna je pouze formální stránka, a to z důvodu lepší přehlednosti.

Duben

1. Velikonoce

- velikonoční zajíc jako symbol altruismu, vejce jako symbol nového života, proutí jako symbol proudící životní síly
- prožitek Velikonoc jako tajemství nového života a snahy o novou kvalitu prožívání
- zdobení velikonočních kraslic, pečení tradičního velikonočního pečiva, rytmizace říkadel, úklid vnitřních prostor, jejich nové ztvárnění
- pohádky s motivem odpuštění, obětování, altruismu.

Příklad **ekologického téma ŠVP**:

2. Den Země

- život na naší planetě - rozhovor - co je správné x nesprávné - čištění určitého místa v lese (třídění odpadu), dbát na hygienu - ochranné rukavice
- koloběh vody - kde se bere voda - ukázka koloběhu vody na obrázku - šetření vodou, na co vodu potřebujeme
- nebezpečí - bouřka, blesk - neschovávat se pod stromy x hromosvody – svede blesk do země

Kapička se vydala na cestu

Výprava k „Veselému potůčku.“ Cestu děti již dobře znají. Hry a pozorování potoku i řeky. Nejprve si vyrobíme vlastní pozorovací vybavení – sítky, kelímky. Pak se vydáme na dobrodružnou expedici a zjistíme, kdo se tu všechno potápí a plave. Objevíme neznámý svět potápníků, splešťulí blátivých a tvorů, kteří umí běhat po vodě. Kdoví, možná uvidíme i vodníka nebo vodní víly.

Pozorování, toho, co všechno voda dokáže, jakou má sílu

Postavíme na vodu náš vodní mlýnek. Které dítě se nerado cáká ve vodě? Ať kaluž, potok nebo rybník, děti vodu milují. Mimoto se dá spousta vlastností vody vyzkoušet a pozorovat přímo ve volné přírodě: proč se kousek chleba, co jsme hodili kačenám, potopí, ale jablíčko ne? Proč se rozpustí cukr, ale už ne písek nebo hlína? Objevíme s dětmi, co se skrývá za obyčejnou vodou.

Z uvedené ukázky zpracování ŠVP je patrné, že je velmi stručný, frázovitý a pouze naznačuje. Tato skutečnost je do velké míry dána tím, že mnoho činností se v LŠS odehrává na základě aktuálních podnětů. Program je flexibilní, řídí se aktuálním zájmem dětí, aktuálními událostmi, možnostmi, které se momentálně nabízejí, a nechává pedagogům maximální prostor pro kreativitu. Zároveň na ně však klade obrovské nároky. Oživení všech výše zmíněných výchovných aspektů, které vystihují pedagogickou koncepci LŠS, je v jejich rukou. Během provádění výzkumu jsem se setkala se třemi různými pedagogy¹⁵ – dvěma ženami a jedním mužem. Každý z nich měl svůj osobitý výchovný styl, a proto je poměrně náročné utvořit z pozorovaného jednotnou kategorii. Pokusím se však vystihnout prvky, které jsem pozorovala pro roli pedagoga v LŠS jako určující.

2.5 Pedagog v Lesní mateřské škole Svatošky: „*Je to o lidech*“

„Chceme-li v lidech probouzet to dobré, je naprosto zásadní, abychom my sami byli zapálení pro věc. Pokud máme ve druhých probouzet úžas, musíme být úžasem naplněni sami. Vedoucí, který je pln úžasu, radosti a lásky k přírodě, dokáže tyto postoje oživit v druhých lidech.“

Joseph Cornell

Tento citát podle mého názoru přesně vystihuje podstatu role pedagoga v LŠS, který je dětem především **vzorem** s autentickým vystupováním hodným nápodoby. Vzbuzuje v dětech nadšení z poznávání, učí je být pozornými a všímavými ke svému okolí - jak k přírodě, tak k druhým lidem. Z neformálních rozhovorů s některými pedagogy průběhu pozorování soudím, že si uvědomují, jak snadno děti rozpoznají neautentické projevy dospělých. Snaží se proto, aby jejich projevy opravdu vyplývaly z jejich osobnosti a aktuálního rozpoložení, a aby nevznikala rozporuplná sdělení, která by bránila **budování skutečného a vřelého osobního vztahu**, na nějž je v LŠS kladen velký důraz. Výhodou je v tomto případě dostatek času takový vztah budovat.

Jejich **kommunikace** ve směru k dětem je přímá - sdělují vše „tak jak to je.“ Působila na mne ze strany pedagoga jako komunikace s dospělým s dospělým, což je pravděpodobně záměrem a podstatou zmiňovaného **respektujícího přístupu**. Zde opět hraje důležitou roli vzor dospělého. Z teorie přístupu *Respektovat a být respektován*, jež by měl být pedagogům v LŠS vlastní, vyplývá, že k tomu, aby se děti mohly učit vzájemnému respektu, musejí jej nejdříve

¹⁵ Proměnlivost pedagogů byla dána aktuální nepříznivou personální situací v LŠS a z tohoto důvodu není v práci hodnocena. Bezprostředně po skončení mého výzkumu probíhalo výběrové řízení na pozici nového hlavního pedagoga, který by byl ve školce pravidelně přítomen. V současné době je situace vyřešena.

zažít „na vlastní kůži.“ Ve většině situací jsem pozorovala pedagoga klečícího či sedícího na úrovni dětí. Pokud probíhá osobní interakce mezi pedagogem a dítětem, pedagog je vždy v takové pozici, aby měl obličej na stejné úrovni – dává tím najevo, že si je vědom jejich partnerského vztahu.

Pedagog v LŠS se nevyhýbá dotekům. Naopak, **pevné obětí** je v LŠS pojmenovanou komunikační technikou. Pedagog ji může použít jak v případě sdílení radostného okamžiku či při utěšování dítěte, tak také při řešení některých konfliktních situací, které vzniknou mezi ním a dítětem. Domnívám se, že pro pozitivní přijetí intimního kontaktu, jakým objetí bezpochyby je, je nejprve potřeba vybudování vřelého, bezpodmínečného a autentického vztahu mezi dítětem a pedagogem.

Důležitá otázka ohledně role pedagoga v LŠS, která v průběhu výzkumu vyplynula, se týká nutnosti **souznění s pedagogickým přístupem LMŠ**. Tento aspekt byl zmiňován v rozhovorech se všemi matkami a také během neformálních rozhovorů, které jsem vedla v průběhu pozorování. Respondenty bylo naznačeno, že do LMŠ se „nehodí každý.“ Nezáleží podle nich tolik na dosaženém vzdělání, jako na správném uchopení a využití konceptu a zejména na přijetí respektujícího přístupu, což může být obtížné pro učitele s dlouholetou praxí v klasických mateřských školách. Respondenti hovořili o tomto problému na základě nedávné zkušenosti s odchodem pedagoga, který se dlouhodobě cítil nekomfortně v souvislosti s požadovaným přístupem k dětem ze strany LŠS. Jako významné aspekty ohledně role pedagoga se z pohledu matek ukázalo umění nadchnout děti a prožít s nimi radost, umění prožít s dětmi jejich trápení bez zbytečného zlehčování, prožívání radosti z individuálních pokroků dítěte, trpělivý přístup a vysoká míra empatie, nevyužívání trestů. Některé matky v této souvislosti hovořily o **napojení** pedagogů na děti, které jedna z nich vysvětluje následovně:

„Tady já vidím to, že i když v tý školce třeba občas jsem, tak opravdu dětem i když je třeba smutno, nebo když maj prostě radost, tak ten průvodce si to opravdu prožije s nim... že je opravdu jako s tím dítětem, že tím jak je tam malá skupina, tak on na to má čas a může si to s tím dítětem dovolit, zatímco já... párkrát jsem byla svědkem prostě v tý státní školce, když fakt třeba přišla holčička, plakala, že prostě se jí stejská po mamince a paní učitelka jí říká: no dobrý, dneska jdeš po obědě, to přežiješ jo... a zatímco třeba v lesní školce, když se prostě dítěti jako stejská, řekne třeba mě se stejská, tak ten průvodce ho... obejmě ho, poňuchňá ... ten... oni jsou jako na sebe napojení.“

Zmiňované napojení také souvisí s tím, že průvodce dělá vše vědomě. Při probíhajícím programu je fyzicky i duševně přítomný a veškerou svou pozornost věnuje dětem a případně podnětům z okolí, které mohou být využity ve prospěch jejich rozvoje. Umění „vytěžit z přírody maximum“ a mít nastudovaný koncept LMŠ bylo matkami také hodnoceno jako významné. V neformálních rozhovorech s některými pedagogy bylo celodenní napojení na děti a na okolní přírodu hodnoceno jako velmi vysilující, ale také naplňující. Někteří z pedagogů hodnotili jako velmi kladnou širokou škálu příležitostí pro vlastní realizaci, danou jednak specifickým charakterem řízení školky a také jejím prostředím.

Nazývání pedagoga v LMŠ **průvodcem** na mne působí dojmem kouzelného zaklínadla, které by mělo zajistit, že v jeho přístupu nezůstane skutečně nic, co by ho spojovalo s odmítaným přístupem „klasického učitele ze školky“, vůči němuž se toto pojmenování snaží podle mého názoru vymezit. Fráze „je to o lidech“, doplňující název této kapitoly, v podstatě vyplynula ze všech provedených rozhovorů, ve kterých daly matky najevo uvědomění si skutečnosti, že i v klasické mateřské školce může být velmi schopný pedagog splňující všechny klady, které byly výše zmíněny v souvislosti s průvodcem LŠS. Není to prohlášení nijak objektivní, ale vystihuje podle mého názoru důležitý fakt, že sebevíc inspirující pedagogický přístup, pokud nebude „oživen“ schopným vychovatelem, přichází vniveč a zůstává pouze zajímavou myšlenkou.

2.6 Den v Lesní mateřské školce Svatošky: „*mlčeti i mluvit zlat*“

Cílem této kapitoly je vystihnout možnou podobu dne v LŠS prostřednictvím popsání jeho pravidelných rituálů, některých typických aktivit a událostí. Tato kapitola čerpá převážně z mé osobní zkušenosti z pobytu v LŠS. Jednotlivé podkapitoly, které představují rituály, aktivity a události, nejsou řazeny chronologicky a nejsou všechny nutně součástí jediného dne. Pro představu chronologického pořadí uvádím denní harmonogram.

A) Rytmus dne:

8:30-9:00 příjezd dětí ke srubu

9:00 -9:30 přivítání, ranní kruh

9:30 - 12:00 pobyt v přírodě, volná hra, dopolední vzdělávací aktivity

9:30 - 10:00 osobní hygiena, svačina

12:00- 12:45 osobní hygiena, oběd a úklid po obědě

12:45 -13:00 osobní hygiena, příprava na odpočinek - příprava karimatek (matrací) a spacáků

13:00- 15:00 odpolední odpočinek

13:00 - 15:00 odpolední vzdělávací aktivity (výtvarka atp.), volná hra – děti, které již po obědě nespi

15:00 - 15:30 osobní hygiena a svačina, úklid

15:30 - 16:15 pobyt na hřišti, lanové centrum, trampolína

16:20 nástup do mikrobuse

16:30 vyzvedávání dětí

16:30 - 17:00 konzultace s hlavní průvodkyní po dohodě

2.6.1 Rituály

Rituály jsou opakující se činnosti, které mají v režimu dne LŠS své pevné místo. Jsou pro děti orientačními body jejich pobytu ve školce. Pevně daný řád v předškolním věku přispívá k potřebnému pocitu jistoty. Mezi jednotlivými rituály je místo na různorodou a v LŠS velmi proměnlivou činnost.

Setkání na parkovišti

Za první rituál lze považovat již setkání na parkovišti, ze kterého jsou děti společně s průvodci dopraveny do školky. Ranní setkání jsou nabytá očekáváním. Děti vybíhají z aut rodičů, nadšeně se vítají, pobíhají, vyměňují si první nejdůležitější sdělení a začínají první hry. Rodiče se přátelsky baví mezi sebou, případně konzultují s průvodci.

Ranní kruh

Ranní kruh je uvítáním nového dne ve školce. Sedí se v kruhu na karimatkách a děti mají možnost sdílet s ostatními, co mají na srdci, co je trápí a co zajímavého v minulých dnech zažily. Učí naslouchat ostatním, neskákat si do řeči a spravedlivě se střídat. Pro hladké fungování interakce v kruhu mají naučená pravidla. V ranním kruhu se zpívají písničky, recitují se básně a děti si vybírají známé oblíbené hry. Pokud je na programu dne oslava narozenin, tradiční svátek či jiná zvláštní událost, slouží ranní kruh k popřání, k seznámení s konkrétní tradicí, vyprávění příběhů s ní spojených a také jsou děti seznamovány s programem dne. Jsou dny, kdy společné ranní povídání inspiruje k následnému programu či dokonce tématu celého týdne. Může se jednat například o téma morálky či o téma zaměřené na určitou oblast v přírodě. V kruhu se přirozeně projevují rozdílné vlastnosti dětí. Některé jsou upovídané, chtějí dobrovolně recitovat či zpívat a jiné pouze naslouchají a sledují. Nikdo není do ničeho nucen a povídání dětí je průvodcem usměrňováno taktně a citlivě.

Společné jídlo

V měsících s přiměřenou teplotou si děti v LŠS často připravují jídlo společně s průvodci venku na ohni. Používají dokonce vlastní suroviny vypěstované na záhoncích v areálu školky. Učí se u toho správné postupy, názvy jednotlivých surovin, převážně zeleniny, a také přísad, kterými jsou různé bylinky a koření. Stoluje se společně i s průvodci u jednoho velkého stolu. Děti jsou zvyklé samy rozdávat talíře a příbory. Místo u stolu není určené, děti si sedají podle své vlastní volby. U jídla má být klid, ale není zakázáno mluvení. Děti jsou u oběda plné zážitků s první poloviny dne a tak spontánně vypráví a jsou vyslechnuty. Opět zde

platí pravidlo spravedlivého střídání, které je na vzájemné dohodě dětí. Pokud je komunikace příliš hlasitá a děti se začnou překřikovat, stačí, aby průvodce vyslovil určité heslo, které mají k pravidlu smluvené a děti komunikaci upraví. Do jídla není nikdo nucen ani popoháněn k rychlejšímu tempu. Děti mohou volně odcházet na místo určené k odpočívání, kde již čeká průvodce s připraveným vyprávěním či knížkou.

Odpočinek

Stejně jako je tomu u všech činností v LŠS, i odpočinek vyplývá z aktuálních potřeb dítěte. Děti nejsou do spánku nuceny, ale mají pravidlo o nerušení těch, kteří odpočívat chtějí. Pokud děti za sebou nemají zrovna náročnou výpravu, příliš často se ke spánku nemají. Proto má průvodce připravené vlastní vyprávění nebo oblíbenou knížku, kterou si děti demokraticky zvolí. Děti jsou v LŠS vedeny k tomu, aby si nosily knížky vlastní a mohly tak se svými oblíbenými příběhy seznámit i ostatní děti. Záleží také na tom, jak se průvodce v roli vypravěče cítí. Ne každý umí svým vyprávěním upoutat a děti jsou na nejistotu citlivé. Tato část dne je také příležitostně využita k dechovým cvičením a józe. Názory na podobu této části dne se mezi jednotlivými průvodci různí, ale shodují se, že nejvhodnější je vycházet z aktuálního naladění dětí.

Úklid

Tento rituál zároveň splývá s jedním z pravidel. Po každé ukončené činnosti, při které byly využívány jakékoliv nástroje, materiály, nádoby, hračky apod., následuje automaticky úklid, který provádějí děti společně. Nebere se ohled na to, kdo které předměty používal. Úklid je brán jako činnost ve společném zájmu všech ve školce. Úklid je zároveň rituálem, který předchází odjezdu ze školky zpět na parkoviště. I o této části, jako rituálu zakončí dne, probíhá mezi pedagogy i rodiči diskuze. Někteří jsou toho názoru, že zakončení by mělo probíhat také v kruhu, kde by se společně sdílely zážitky uplynulého dne. Je zde také názor, že děti by musely být v tomto případě z časových důvodů v povídání uměle přerušovány, což by bylo v rozporu s povahou kruhu. Z časových důvodů je tedy pro sdílení zážitků z celého dne využito ranního kruhu následujícího dne.

Sdílení prožívání a zážitků s druhými je v LŠS přirozenou součástí. Domnívám se, že dětem jsou zde vytvořeny ideální podmínky pro rozvoj jazykových a komunikačních dovedností. Dostatek reflexe a neustálé sdílení podle mého názoru napomáhá dětem k lepšímu uvědomování si sebe samotných, ale i druhých. Děti se seznamují s rozdíly mezi sebou a tyto

odlišnosti se učí tolerovat a respektovat. Poznávají lépe i to společné, na základě čehož mohou budovat svá přátelství.

Alžbětku bolí bříško, víš, snědla k snídani něco špatnýho, proto s náma nešla na výpravu.

On to ale věděl, že budeme naštvaný, že nám ty knedlíky rozbije!

Jé, kdo dělal tenhle hezkej kulatej? To je hezký Eli, ty jsi šikovná.

Počkej, musíme počkat na Elenku, protože ona je ještě menší, víš, a nemůže jít jako my.¹⁶

Výše uvedené věty představují některé soudy dětí o pocitech či záměrech druhých dětí, případně projevy náklonosti a ohleduplnosti k mladším dětem. Je patrné, že děti jsou zvyklé pocity ostatních reflektovat. Takových projevů jsem v průběhu výzkumu zaznamenala mnoho, proto považuji za důležité v této souvislosti alespoň některé z nich zmínit.

2.6.2 Volná hra

Volná hra má v programu dne LŠS významné místo. Jejím účelem je ponechání prostoru pro realizaci vlastních aktuálních přání dětí. Pokud průvodce například po příjezdu do školky cítí, že jsou děti nabitě energií, srší vlastními nápady na činnost, mají nedokončené doupě nebo přehradu, poskytne jim před ranním kruhem možnost tato přání realizovat. Průvodce je beze slov ponechá, aby se rozprchly do skupinek a „upustily“ energii před úvodním setkáním. U děvčat jsem pozorovala nejčastěji hru na vaření a na rodinu. Chlapci se ve volné hře věnovali převážně stavbám a vymýšlením „klukovin.“ Společným jevem u dívek i chlapců bylo využívání všech dostupných přírodních materiálů. V zimních měsících bývají děti z lesní školky pokryté blátem doslova od hlavy až k patě. Nikdo jim v zašpinění nebrání a mohou si tak volnou hru užívat naplno. Pokud byl přítomen pedagog muž, chlapci se často nechali zlákat jeho činností. Pedagog využívá při volné hře drobné lsti - je „na oko“ nepřítomen, ale vždy si zvolí nějakou zajímavou činnost, kterou by děti nalákal a ony se tak mohly něčemu novému a užitečnému přiučit. Volná hra je pro pedagoga také vhodnou příležitostí k záměrnému pozorování, hodnocení pokroků dětí a skrze symbolickou hru také možnost k rozpoznání jejich případného trápení.

¹⁶ Jedná se o nedoslovné parafráze, které byly zaznamenány vždy bezprostředně po odchodu ze školky. Význam sdělení je zachován. V rámci zachování anonymity nejsou použita skutečná jména.

2.6.3 Výprava

Další významnou aktivitou, která je typická pro LŠS, je výprava. Nejčastěji je podnikána po ranním kruhu a trvá do oběda. Je to čas, kdy mají děti na pochod často náročným terénem lesa nejvíce síly. Výpravy jsou podnikány všemi možnými směry a na každé z nich se děti snaží nějaké nové místo. Místa, která objeví a jsou něčím zajímavá, nejdříve popisují a následně pojmenovávají názvy, které jim připadají pro místo přiléhavé. Děti mají také pojmenované určité orientační body, podle kterých poznají, že jsou na správné cestě zpět ke školce.

Dojdeme k potůčku a děti už místo poznávají a volají, že je to přeci jejich Veselý potůček. Jdeme podél potoka a kluci jsou jím doslova přitahováni. Jeden z chlapců se po chvíli zarazí a diví se, proč potůček zmizel. Ale netrvá mu dlouho, než si uvědomí, že potůček pokračuje na druhé straně, protože protekl umělým potrubím. Průvodce se děti ptá, jestli vědí, kam míří voda z potůčku. Po chvíli sdílení nápadů (do naší řeky, do moře přece, do kanálu), jim průvodce prozradí, že z Veselého potůčku také čerpají vodu do školky, ve které si před jídlem myjí ruce. Děti se smějí vtipu, že to budou asi muset být Veselá školka.

V průběhu výprav děti nacházejí různé zajímavé „poklady“, které si odnáší do školky, věnují je průvodci či je vyměňují s kamarády. Také se toho stihnou během jedné výpravy mnoho naučit. Průvodce je průběžně upozorňuje na zajímavé jevy v přírodě. Po brainstormingu dětských prekonceptů průvodce jevy dovysvětluje.

Průvodce se beze slov zastaví a pozoruje zem. Děti to zaujme a přidají se k němu. Na zemi leží kámen, který má jinou barvu než ostatní kameny. Průvodce se ptá, jakou má barvu a děti odpovídají „ružovou“ a „červenou“. Společně dojdou k závěru, že musí být odjinud, když jinak vypadá. Průvodce dovysvětlí, že se jedná o jiný druh horniny, který může být třeba starší, než jsou ty ostatní světlé na povrchu.

Mnoho poznatků o přírodě děti již mají. Rozeznávají různé druhy stromů a samy hlásí, kteří ptáci se podle nich zrovna ozývají. Častými otázkami a opakováním již nabytých poznatků průvodci rozvíjí schopnost myšlení dětí a trénují jejich paměť. Jako zajímavou jsem v této souvislosti vnímala absenci pochval. Průvodce projevované znalosti dětí nijak nekomentuje. Když jsem s ním tento jev konzultovala, bylo mi řečeno, že děti samy vědí, že to říkají správně a pokud tomu tak není, je zbytečné lpět na správném zodpovězení. Důležité je, že děti projevují o okolí zájem a mají upřímnou radost z jeho poznávání.

Výjimkou nejsou v LŠS ani celodenní výlety na vzdálenější místa. Děti si velmi oblíbily výlety vlakem. LŠS pořádá pro děti také celotýdenní lyžaček či výlety na hrady a zámky. Těchto akcí se mohou účastnit rodiče, ale není neobvyklé, že na několikadenní výlet vyrazí průvodci s dětmi sami.

2.6.4 Masopust

Doba mého pobytu připadla na týden, v němž se ve školce slavil masopust. Na svátky jsou do školky zváni rodiče, kteří se podílejí i na jejich přípravě. Při této příležitosti maminky nachystaly tradiční masopustní koblihy a další občerstvení. Předešlé dny probíhaly ve školce v duchu příprav masopustních masek na obličej, které si děti samy vyrobily. Doma s rodiči měly za úkol vyrobit masky, do kterých se na maškarní průvod obléknou. Začátek dne probíhal tradičně v kruhu, který byl věnován vyprávění o tradici masopustu. Zapojení rodičů, v tomto případě pouze maminek, bylo stoprocentní. Samy se oblékly do masek a společně s dětmi se vydaly na přichystanou masopustní hru. Ta sestávala z několika úkolů na různých stanovištích. Děti měly ve hře možnost změřit síly samy se sebou – zkoušely svou trpělivost při hledání pokladu v pískovišti a při „lovu ryb“ na háčky. Průvodcům na přípravu hry stačilo pár šišek, lopatek, provázků a klacků na pruty. Zopakovaly si také své znalosti domácích zvířat. Po hře následovala masopustní hostina a volná zábava. Akce, na kterých se setkávají všichni přátelé Lesní mateřské školy Svatošky se odehrávají minimálně jednou za měsíc.

2.6.5 Slaňování v lese

Les je pro lanové aktivity jako stvořený. Stačí lano uvázat kolem kmene stromu ve stráni a děti mohou trénovat šplhání do kopce, pokoušet gravitaci a odměnou za překonání náročné překonávání terénu (zejména pro nejmladší z dětí) je jim svezení se po stráni dolů. Při této aktivitě jsem zaznamenala spoustu situací, kdy starší děti pomáhaly a radily mladším kamarádům. Některé děti slaňováním a šplháním vydržely až do dopolední svačiny, ostatní se po chvilce rozprchly po lese (na dohled průvodců), stavěly doupě v křoví či se bavily pouze sjížděním stráně dolů a překonáváním náročného terénu. Nikdo nebyl do aktivity nucen a vše se odehrávalo jako volná hra s možností využití nabízené lanové aktivity.

2.6.6 Nečekaná událost

Jak bylo zmíněno výše, v LŠS se hojně využívá k utváření programu aktuálních podnětů. Jednou z nečekaných událostí, která ovlivnila celodenní program během mého pobytu ve školce, bylo narození jehňátek a kůzlátek. Průvodkyně dětem sdělila novinku hned při

ranním kruhu. Sama při tom z události projevovala takové nadšení, že děti nevydržely dál poslouchat ani chvíli a společně se všichni vydali do chlíva, který je součástí areálu. Ve chlívě děti zasypaly průvodkyni hromadou otázek, které všechny postupně trpělivě zodpověděla. Dále se děti dozvěděly několik zajímavostí o kozách a ovcích od jejich chovatele. Během mého pobytu byly děti společně s rodiči navštívit také zimoviště netopýrů a vyslechly si o nich zajímavé vyprávění od dalšího odborníka.

Denní program v LŠS bych označila jako volně plynoucí a spontánní. V některých momentech, kdy jsou děti naprosto pohlceny vlastní činností, probíhá téměř beze slov, a jindy je zase plný otázek, vyprávění a komentování jak ze strany pedagogů, tak dětí. Během dne je čas na učení se novým věcem, na zábavu v podobě připravených her, fyzicky náročné aktivity pro rozvoj výdrže a hrubé motoriky a procvičení jemné motoriky prací s drobným přírodním materiálem, vaření a při výtvarných činnostech.

2.7 Postoje a motivace matek z Lesní mateřské školy Svatošky: „Ideál“

Tato kapitola má za cíl shrnout hlavní zjištění rozhovorů s matkami dětí z LŠS. Kapitola naznačuje jejich osobní dojmy ze způsobu, jakým jsou jejich děti ve školce vzdělávány a vychovávány. Poukazuje na jimi zmiňované výhody a nevýhody, vysvětluje jejich motivaci k výběru této školky a případně také jakou roli může hrát v tomto výběru charakter jejich vztahu k přírodě. Tato interpretace se týká čtyř respondentek, se kterými se mi podařilo pořídit polostrukturovaný rozhovor (příloha 1).

Souvislost výběru LŠS se vztahem respondentek k přírodě

Ohledně souvislosti charakteru vztahu k přírodě a jejich motivací k výběru LŠS jako nejvhodnější alternativy pro předškolní vzdělávání jejich dětí mohu rozdělit respondentky na dvě dvojčlenné skupiny se společnými rysy. První skupinou jsou matky spoluzakladatelky, které byly v projektu od počátku. Druhou skupinou jsou matky, které se v LŠS angažovaly až později a přišly do ní „zvenčí“.

Příroda jako součást životního stylu

Respondentky z první skupiny mají téměř shodný životní styl - žítí v přírodě je v jejich případě jeho podstatnou součástí. Obě respondentky hovořily o zkušenosti s hnutím s environmentální tematikou v dětství nebo mladší dospělosti a také obě zmiňovaly preferenci pobytu na čerstvém vzduchu ze zdravotních důvodů. Jedna z respondentek uvedla také jako stěžejní ve formování jejího „přírodního životního stylu“ inspiraci z pobytu ve Skandinávii, kde

je život v souladu s přírodou běžným jevem. V případě těchto respondentek můžeme tedy říci, že volba (v tomto případě i založení) LMS vyplynula přirozeně z charakteru jejich životního stylu.

Příležitost kompenzace městského životního stylu

V případě výše vymezené druhé skupiny respondentek byl zmiňován pozitivní vztah k přírodě, ale také omezená možnost pobytu v ní, a to z důvodu stálého bydliště ve městě. V jejich životě hraje příroda roli spíše občasné příležitosti pro trávení volného času s rodinou. Obě respondentky svým způsobem dávaly najevo vyšší míru najevo ekologického vědomí.

„... vyloženě jako prototyp přírodního člověka nejsem... (...) příroda je vlastně tady pro nás, to co nám vlastně dává, že jo... tak my bysme se k ní měli taky tak chovat, že jo... třídíme odpad, snažíme se nějakým způsobem... nevyhazujeme odpadky...“

V případě těchto respondentek můžeme v souvislosti s charakterem jejich vztahu k přírodě a motivací k výběru LMS hovořit o využití příležitosti k částečné změně životního stylu rodiny.

Motivace k výběru LMS

Charakter stěžejní motivace k výběru LMS byl u všech čtyř respondentek víceméně shodný. Ve všech případech se jednalo určitým způsobem o odmítání hlavního vzdělávacího proudu, preferování alternativních směrů. Odlišnosti však byly v důvodech respondentek k jeho odmítání. Odlišnosti byly také v míře zkušeností s hlavním vzdělávacím proudem.

Potřeba individuálního přístupu k dítěti

Tři z respondentek hovořily v souvislosti s výběrem LMS o potřebě individuálního přístupu. V prvním případě se jednalo o opožděný vývoj dcery v souvislosti s nežádoucí reakcí na očkování. Respondentka hodnotila tuto alternativu jako ideální z důvodu dostatku prostoru průvodců pro možnost plnému věnování se všem dětem a také z důvodu jejich tolerantního přístupu.

„Že jo, teď ona do teďka jako moc nemluví a tak, a prostě to je... má svůj svět a nedokážu si ji představit v té klasický školce.“

Přidanou hodnotou LŠS v souvislosti s očkováním je pro ni jeho dosavadní dobrovolnost¹⁷. Respondentka přiznala, že má o dnešních klasických MŠ pouze zprostředkované informace. Její přesvědčení o jejich nevhodnosti pro dceru se zakládá na nich a také na vlastní zkušenosti z dětství.

Pro další respondentku byla důvodem volby již vlastní negativní zkušenost s umístěním syna do MŠ běžného vzdělávacího proudu. Negativně hodnotila jak přístup učitelky, která se „odmítala vypořádat“ s jejím „vzpornějším synem“, tak také způsob řízení státní školky. Po této zkušenosti byla vděčná za alternativu LŠS, která se v té době nabízela. V LŠS viděla naději na dostatek prostoru pro vybití přebytkové energie jejího syna a také na trpělivější přístup pedagogů.

Třetí z respondentek hovořila spíše o hledání ideálního přístupu vzhledem k temperamentu a potřebám dcery.

„(...) ale zjistila jsem, že moje dítě jako není montessori typ, to znamená, že jako být v tichu a pracovat si v koutku v tichu... mě jako rodičovi by se to líbilo (smích)... ale sama taková nejsem, a takže jsem samozřejmě zjistila... nebo pochopila, že moje děti to taky takhle prostě nemají no.“

Odmítání klasických vzdělávacích institucí

Všechny z respondentek uvedly, že o MŠ hlavního vzdělávacího proudu vůbec neuvažovaly. Ve dvou případech byla zmiňována ve směru k nim nedůvěra, která pramenila především z vlastních vzpomínek na MŠ. Respondentky projevovaly přání, aby jejich děti mohly být vychovávány v jiných podmínkách, než byly ony samy v předškolních zařízeních minulého režimu. Dávaly najevo přesvědčení o možnosti jiného, ideálnějšího, výchovného přístupu. V tomto případě pro ně byla LŠS s komunitním způsobem organizace ideální volbou, neboť je zde možnost podílení se na utváření její podoby.

Výhody

Z přiložené ukázky kategorií kódů (příloha 2) je patrné, že kladné hodnocení ze strany respondentek převažuje. Všeobecné pozitivní naladění účastníků ohledně LŠS částečně vyplývá již z některých předchozích kapitol seznamujících s výsledky výzkumu a také z výše interpretovaného v této kapitole. Zmíněno již bylo kladné hodnocení přístupu průvodců, které

¹⁷ LMŠ nemají stejné hygienické požadavky jako MŠ hlavního vzdělávacího proudu. V nich je očkování povinné.

v odpovědích matek převažuje, což potvrzuje sdílené přesvědčení o závislosti kvality vzdělání do velké míry na schopnostech pedagoga. Dále byl již kladně hodnocen dostatek prostoru pro individuální přístup k dětem a možnost podílení se rodičů na podobě předškolního vzdělávání dětí vyplývající z komunitního způsobu řízení školky.

Komunita

Všechny respondentky hodnotily jako velké pozitivum komunitu a dílčí výhody z ní vycházející. Zmiňovaly především vytvářející se přátelství mezi dětmi.

„... že jsme všechny vlastně přesvědčený, že těm dětem vzniká doživotní přátelství, tím že vlastně se maj takhle jako rádi... se navštěvujeme vlastně i mimo tu školku... ta komunita funguje...“

Dále byla respondentkami jako klad komunitu hodnocena vzájemná pomoc v organizačních věcech, jako je střídání se v dopravě dětí do školky i domů, ochota rodičů zastoupit v případě nutnosti pedagoga a společné aktivity ve školce i mimo ni.

Svoboda

K otázce svobodné výchovy v LŠS se vyjádřily tři respondentky. Jedna z nich zmínila pouze kladnou stránku tohoto jevu.

„Ta největší výhoda, co si myslím, je asi v tom, že teda ty děti maj tu svobodu... To je myslím strašně důležitý, když od malička poznávaj, co to je mít svobodu, a jak s ní nakládat, že je vlastně učí, že svoboda jako je, ale že není neomezená, jo... že fakt jako má hranice, máme pravidla, a že když vlastně když oni s tímhle vyrůstaj, tak potom to pro ně právě v dospělosti je přirozený s tou svobodou svojí, s tím svým časem a tak...“

Dvě respondentky, i přes kladné hodnocení vyváženosti svobody a řádu v LŠS, v této souvislosti projevily určité obavy a z tohoto důvodu jsem jejich vyjádření zařadila do sekce věnující se možným nevýhodám spojeným s konceptem LMŠ.

Utváření vztahu dítěte k přírodě

Benefitem, který přirozeně vyplývá z povahy LŠS, je utváření kladného vztahu dětí k přírodě živé i neživé. I v tomto případě viděly respondentky jako stěžejní opět správné uchopení a využití konceptu LMŠ.

„(...) ...to jako to, no... prostě nestačí jako chodit s nima... na výlety do lesa, a tak... je to o tom přístupu toho průvodce jo, jako hlavně...“

Nevýhody

„Já jsem přesvědčená, že prostě... že když se to dobře udělá, tak to ani žádný nevýhody mít jako nemusí no...“

Respondentky neshledávaly žádná negativa ohledně přístupu LMŠ jako takového. Zmiňovaly některé nedostatky týkající se pouze jejich školky, které přičítaly přirozené obtížnosti harmonicky sladit velký počet rozdílných názorů na jednotlivé organizační aspekty, jež jsem již zmiňovala v první kapitole věnující se způsobu řízení LŠS.

Finanční náročnost

Všemi respondentkami zmiňovanou nevýhodou, která nevyplývá z přístupu jako takového, ale z dosavadní pozice LMŠ v České republice, je finanční náročnost. V případě LŠS je situace ztížena také skutečností, že se jedná o školku s krátkou tradicí a nemá proto zajištěný dostatek sponzorů, což byla dosud jediná možnost, jak ulehčit finanční zátěži rodičů, kteří musejí pokrývat náklady na činnost a provoz školky „z vlastních kapes“. Podle jedné z respondentek je to problematické zejména pro rodiče, kteří by rádi dítěti dopřáli předškolní vzdělání v LMŠ, ale z důvodu nedostatku finančních prostředků jsou tímto diskriminováni a musejí volit státní MŠ, i proti svému přesvědčení.

Klady vždy převáží

Mezi respondentkami panovala také shoda v tom, že závažnost nevýhod je velmi subjektivní. Pro někoho může být podle nich velký problém například neustálá nečistota dětí. Respondentky podobné případy nazývaly banalitami, které není obtížné vykompenzovat mnohými daleko významnějšími klady.

Ošemetnost svobodné výchovy

Jak zmiňuji výše v podkapitole o výhodách, tři z respondentek projevily uvědomění si významu otázky svobody ve výchově a projevily v tomto ohledu kladné hodnocení. Dvě z těchto respondentek projevily určité pochybnosti o schopnosti všech pedagogů a rodičů s tímto přístupem zacházet a shodovaly se na existenci negativních vlivů plynoucích z nezvládnutí tohoto výchovného stylu v jejich blízkém okolí. Zmiňovaly přesvědčení o nutnosti existence jasných hranic a v této souvislosti kladně hodnotily pravidla stanovovaná v LŠS.

Nenávaznost konceptu na další vzdělávací stupeň

Jedna z respondentek hodnotila jako jistým způsobem problematickou skutečnost, že koncept lesních škol nemá dosud, až na pár výjimek, návaznost na další vzdělávací stupeň. Jelikož z jejího pohledu se v případě tohoto konceptu jedná o ideální alternativu, hodnotí tuto skutečnost negativně. V této souvislosti naznačila určitý zájem ostatních rodičů v tomto duchu pokračovat v rámci domácího vzdělávání.

Tato vize do budoucnosti spolku Lesní mateřské školy Svatošky uzavírá celou kapitolu, v níž byl čtenář seznámen s možnou podobou realizace výchovy a vzdělávání v duchu konceptu lesních mateřských školek.

3. Závěr výzkumu

Účelem závěrečné kapitoly praktické části je kritické ohlédnutí za výše prezentovanými výsledky výzkumu a reflektování toho, zda byly zodpovězeny výzkumné otázky a zda bylo prostřednictvím jejich zodpovězení dosaženo stanoveného cíle výzkumu.

V metodologické kapitole byl čtenář seznámen s cílem tohoto výzkumu, jímž bylo komplexně popsat organizaci a život Lesní mateřské školy Svatošky. Domnívám se, že tohoto cíle bylo v rámci možného rozsahu bakalářské práce dosaženo prostřednictvím zodpovězení výzkumných otázek v jednotlivých kapitolách. Nejlépe však posoudí naplnění cíle sám čtenář, k jehož větší informovanosti ohledně konceptu LMŠ má tato práce přispět. Ke komplexnosti pohledu na výzkumný problém přispěly dle mého názoru následující body:

- a) seznámení s praxí LŠS z pohledu nestranného výzkumníka
- b) seznámením s pohledem některých osob angažovaných v LŠS
- c) využití dostupných dokumentů, které pomohly výzkumná sdělení udržet v mezích zkoumaného jevu a udávaly prezentovanému celku správný tvar

Jednotlivé kapitoly prezentující výsledky výzkumu byly vždy uvozeny mottem, které stručně vystihuje mé nejsilnější domy z prezentovaného problému. Využiji jich zde ke krátkému shrnutí pro mne podstatných momentů výzkumu. Tyto krátké „útržky“ slouží k poněkud netradičnímu zakončení praktické části.

„Děláme to pro naše děti“

Toto krátké prohlášení z mého pohledu nejlépe vystihuje směřování LŠS od jejího počátku až po výše zmiňovanou vizi do budoucnosti LŠS. Jedná se o snažení směřující

k jedinému, nikoli finančnímu, zisku – vytvoření ideální podoby předškolního vzdělávání založené na sdílených hodnotách.

„Spoluřízení“

Toto označení poukazuje na komunitní způsob řízení LŠS. Tento jev se opět nese v duchu výše zmíněného souladu, sounáležitosti, sdílení a dalších na „s“ začínajících „stmelujících“ označení prolínajících se tímto spolkem.

„Každý den je jiný“

Toto konstatování zcela jasného faktu pro mne nabývá v souvislosti se zkušeností z LŠS nového významu. Pobyt v přírodním prostředí je nyní z mého pohledu téměř ideálně využitelnou organizační formou pro předškolní vzdělávání.

„Tolik prostoru“

Domnívám se, že výchova a vzdělávání společně s doslova neomezeným prostorem přírodního prostředí ve svých rozměrech opravdu roste a přináší nové, pro budoucí generace pravděpodobně velmi důležité ekovýchovně orientované otázky.

„Mlčeti i mluvití zlato“

Silným dojem z pozorování průběhu dne v LŠS bylo zaznamenání z mého pohledu skutečného napojení pedagoga na děti. Naprostá duchapřítomnost pedagoga, a již několikrát zmiňované propojení, zapříčinilo, že neverbální i verbální sdělení byla stejně cenná a efektivní. Tichá součinnost pedagoga a dítěte ve volné hře či při jakékoliv osobní interakci v protikladu k neustálému slovnímu obracení pozornosti dětí k přírodě během výprav, doprovázené rozvíjející, ale velmi rušnou interakcí, tvoří v LŠS hodnotný celek.

„Ideál“

Pojem ideál, který je ve vznešených myšlenkách o výchově spojován s nedosažitelností, ale zároveň s nutností snahy o jeho následování, si zde troufám srovnat se snahou matek o nalezení a také přispění k vytvoření ideální formy předškolního vzdělávání pro jejich děti.

Závěr

Můj osobní názor na koncept LMŠ, který bezpochyby „prosakuje“ na povrch zejména skrze závěr praktické části, byl utvářen až na základě studované literatury a vlastní zkušenosti. Z výše několikrát zmíněných zkušeností s mlhavou představou o této problematice z mého okolí se domnívám, že se jedná o pedagogický koncept s mírně zavádějícím názvem, který vede neinformovaného člověka k představě dětí skákajících v lese přes kořeny a působí dojmem spíše návratu do pravěku, než že by zaváněl vizí o výchově v budoucnosti. Cílem této práce bylo vytvořit čtenáři komplexní představu o této alternativě předškolního vzdělávání. Proto nechávám zodpovězení otázky, zda byl tento cíl naplněn právě na čtenáři.

V závěru práce tedy doufám, že můj počáteční naivní pohled mne snad dovedl k vytvoření takové podoby práce, která obsahuje dostatek informací k zamýšlenému utvoření komplexní představy čtenáře o tomto u nás novém trendu předškolního vzdělávání, který pravděpodobně bude společně s dalším vývojem vztahu člověka k přírodě nabývat na čím dál tím větším významu a aktuálnosti.

Poměrně delší rozsah práce je dán zejména počátečním záměrem nevynechat žádnou z mého pohledu důležitou oblast. Tento záměr se v průběhu psaní práce ukázal jako neproveditelný. Dovolím si proto zájemce o užší či odbornější pohled na některé oblasti tohoto konceptu odkázat na citované práce a studie, které vznikly na české akademické půdě v minulých letech. Jedná se o práce odborníků jak z praxe LMŠ, tak studie například vědců v oblasti environmentální psychologie, kteří společně tvoří hlavní proud české odborné diskuze na toto téma.

Seznam použitých zkratk

ALMŠ – Asociace lesních mateřských škol

LMŠ – lesní mateřské školy

LŠ – lesní školy (v britském kontextu)

LŠS – Lesní mateřská škola Svatošky

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PV – předškolní vzdělávání

ŠVP – školní vzdělávací program

ZŠ – základní škola

Použité zdroje

Tištěné zdroje

BRIERLEY, John Keith. *7 prvních let života rozhoduje: [nové poznatky o vývoji mozku a výchova dítěte]*. Praha: Portál, 1996. Rádci pro rodiče a vychovatele.

CAIATI, Maria, Angelika MÜLLER a Světlana DELAČ. *Volná hra: zkušenosti a náměty*. Praha: Portál, 1995. Výchova dětí od 3 do 8 let.

CORNELL, Joseph Bharat. *Objevujeme přírodu: učení hrou a prožitkem*. Praha: Portál, 2012.

HAVLOVÁ, Jana, HAVLÍNOVÁ, Miluše a Eliška VENCÁLKOVÁ (eds.). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2006.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika.

KAPUCIÁNOVÁ, Magdaléna. *Lesní a venkovní pedagogika: příručka k projektu Alma Mater Studiorum*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2010.

KERN, Hans. *Přehled psychologie*. Vyd. 2., opr. Praha: Portál, 2000.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA (eds.). *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008.

NUTBROWN, Cathy a Peter CLOUGH. *Early childhood education: history, philosophy and experience*. Second edition. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 2014. ISBN 9781446242469.

OPRAVILOVÁ, Eva a Jana KROPÁČKOVÁ. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emil, čili, O vychování*. Praha: Dědictví Komenského, 1910.

SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. Odborná literatura pro veřejnost.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada).

Akademické práce

KŘÍŽOVÁ, Marie. *Prožitkové učení v mateřské škole*. České Budějovice, 2013. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce PaedDr. Alena Váchová.

MORÁVKOVÁ, Martina. *LESNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY (LMŠ): Alternativní způsob předškolního vzdělávání v České republice*. Plzeň, 2013. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni. Vedoucí práce Doc. Paedr. Ladislav Podroužek, Ph.D.

UZEL, Václav. *Uvádění lesních mateřských škol do České republiky*. Brno, 2010. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Prof. PhDr. Milada Rabušicová, Dr.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. *Klíčové kompetence pro udržitelné jednání v kurikulu preprimárního vzdělávání*. Praha, 2012. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Doc. RNDr. Vasilis Teodoridis, Ph.D.

Elektronické knihy

KNIGHT, Sara. *Forest school for all* [kindle]. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2013.

PACE, Martin. *I love forest school: transforming early years practice through woodland experiences* [online]. London: Bloomsbury, c2014 [cit. 2016-07-08]. ISBN 978-1-4729-0737-0. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/cuni/Doc?id=10886427>

Elektronické zdroje

GILL, Tim. *No fear: growing up in a risk averse society*. London: Distributed by Central Books, 2007. Dostupné z: <http://www.gulbenkian.org.uk/pdf/files/--item-1266-223-No-fear-19-12-07.pdf>

HEZKOVÁ, M. *Vývoj vztahu člověka a přírody*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2012. [cit. 2016-07-02]. Dostupné z: <http://docplayer.cz/236371-Vyvoj-vztahu-cloveka-a-prirody.html>

KRAJHANZL, Jan. 2008. Ekopsychologie: psychologie pro časy environmentálních problémů. In: *Sedmá generace* [online]. [cit. 2016-07-02].

Dostupné z: <http://www.sedmagenerace.cz/text/detail/379>

KRAJHANZL, Jan. In: *Člověk + příroda = udržitelnost?: texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti* [online]. 2009. Praha: Zelený kruh [cit. 2016-07-02]. APEL. ISBN 9788090396852. S. 2 – 6.

Dostupné z: http://www.zelenykruh.cz/wp-content/uploads/2015/01/300409_clovek-priroda_fin.pdf.

KRAJHANZL, J. In: ČAKÁNYOVÁ, Viera (režisér). 2013. Útočiště interiérového člověka: Celnice: Ruce v hlavě. In: *Česká televize: iVysílání* [online]. [cit. 2016-07-02]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10539148437-celnice/313294340020010-ruce-v-hlave/obsah/266804-utociste-interieroveho-cloveka/>

KULHAVÝ, Viktor. In: *Člověk + příroda = udržitelnost?: texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti* [online]. 2009. Praha: Zelený kruh [cit. 2016-07-02]. APEL. ISBN 9788090396852, s. 90 – 99.

Dostupné z: http://www.zelenykruh.cz/wp-content/uploads/2015/01/300409_clovek-priroda_fin.pdf

LAUERMANN, Marek. Komunitní škola v perspektivě českého vzdělávacího systému.

In: *Www.rvp.cz* [online]. 2012 [cit. 2016-07-13]. Dostupné z:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/a/15805/15805/KOMUNITNI-SKOLA-V-PERSPEKTIVE-CESKEHO-VZDELAVACIHO-SYSTEMU.html/>

Lesnims.cz: Asociace lesních MŠ [online]. [cit. 2016-07-13]. Dostupné z:

<http://www.lesnims.cz>

MICHEK, Stanislav, Zuzana NOVÁKOVÁ a Lucie MENCLOVÁ. *Advantages and disadvantages of forest kindergarten in Czech Republic* [online]. 2014. [cit. 2016-07-13]. Dostupné z: http://ac.els-cdn.com/S1877042815002165/1-s2.0-S1877042815002165-main.pdf?_tid=4586d38c-48b2-11e6-ae8f-00000aacb35f&acdnat=1468384299_6102661325dfb4e3886ecf68083862fc

O'BRIEN, Liz a Richard MURRAY. *Such enthusiasm – a joy to see: An evaluation of Forest School in England* [online]. 2005 [cit. 2016-07-13]. Dostupné z:

[http://forestry.gov.uk/pdf/ForestSchoolEnglandReport.pdf/\\$FILE/ForestSchoolEnglandReport.pdf](http://forestry.gov.uk/pdf/ForestSchoolEnglandReport.pdf/$FILE/ForestSchoolEnglandReport.pdf)

PETÁKOVÁ, Zdeňka a Alena BAUEROVÁ (eds.). *Odkaz Emilie Strojčkové: sborník*. Praha: Česká geologická služba, 2013. ISBN 978-80-7075-803-8. [online]. [cit. 2016-07-02].

Dostupné z: http://www.toulcuvdvur.cz/download/2054/Strojckova_sbornik_web.pdf

RÁZGOVÁ, Eva (ed.). 2009. *Jak a proč podporovat vztah lidí k přírodě: kliše, bariéry, příležitosti* [online]. Brno: Edice APEL [cit. 2016-07-02]. Dostupné z:

http://www.ekodomov.cz/fileadmin/4_Ekocentrum_Sarynka/Detsky_klub/Publikace/vztah_li_di_k_prirode.pdf

SOBĚSLAVSKÁ, Vendula. *Lesní mateřské školy jako alternativa předškolního vzdělávání: historicko-srovnávací studie* [online]. 2012 [cit. 2016-07-13]. Dostupné z:

https://is.muni.cz/do/ped/uredni_deska/ovvvv/35480914/35496087/prispevek_sobeslavska_T016_2012.pdf

STREJČKOVÁ, E. In: ČAKÁNYOVÁ, V. (režisér). 2013. *Útočiště interiérového člověka*: Celnice: Ruce v hlavě. In: *Česká televize: iVysílání* [online]. [cit. 2016-07-02]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10539148437-celnice/313294340020010-ruce-v-hlave/obsah/266804-utociste-interieroveho-cloveka/>

VOŠAHLÍKOVÁ (VALKOUNOVÁ), Tereza. *Lesní mateřská škola: kořeny*.

In: *Www.rvp.cz* [online]. 2009 [cit. 2016-07-03]. Dostupné z:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/3261/LESNI-MATERSKA-SKOLA---KORENY.html/>

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. *Ekoškolky a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2012. Dostupné z: [http://www.opzp2007-2013.cz/soubor-ke-stazeni/46/14089-](http://www.opzp2007-2013.cz/soubor-ke-stazeni/46/14089-Ekoskolky_a_lesni_materske_skolky.pdf)

[Ekoskolky_a_lesni_materske_skolky.pdf](http://www.opzp2007-2013.cz/soubor-ke-stazeni/46/14089-Ekoskolky_a_lesni_materske_skolky.pdf)

Writepass.com [online]. 2012 [cit. 2016-07-13]. Dostupné z: <https://writepass.com>

Příloha 1 – Struktura rozhovoru

Struktura rozhovoru:

- Jaký je váš vztah k přírodě?
- Jaká byla vaše motivace k *umístění dítěte do/založení* v lesní mateřské školce?
- Jak hodnotíte ze své zkušenosti koncept lesních mateřských školek?
- V čem je podle vás přidaná hodnota lesní školky?
- Jaké jsou podle vás nevýhody lesní školky?
- Jak byste popsali pedagogický přístup průvodců ve vaší lesní školce?
- Co pro vás znamená komunita LŠ Svatošky? (pokud účastník nezmíní význam komunity v předchozích otázkách)

Odhadovaný čas: 20 minut

Příloha 2 – Ukázka kódovníku rozhovorů

Kategorie	Maminka 1.	Maminka 2.
Vztah k přírodě	velmi pozitivní, trávení času v přírodě, kompenzace městského životního stylu rodiny	„neobjímám stromy“, ekologické vědomí, chování v rámci udržitelného rozvoje, volný čas v přírodě, ne prototyp přírodního člověka, vědomí nutnosti ochrany přírody
Motivace k výběru LŠS	odmítání klasických institucí, individuální přístup a tolerantní přístup, dítě s opožděným vývojem, odmítání očkování, přesvědčení o ideálnosti přístupu LMŠ, respektující přístup, anonymita a neosobní přístup v běžné MŠ	negativní zkušenost z klasické školky, nespokojenost s přístupem učitelek, nespokojenost s provozem MŠ, nepřijetí, využití nabízející se alternativy
Výhody	respektující přístup, zdravá strava, možnost uzpůsobení vlastním představám a potřebám, ovlivňování zdravého životního stylu, budování vztahu dítěte ke všemu živému, vytváření přátelství dětí i dospělých, přirozenost prostředí, komunita, nadšení z práce pedagogů, absence trestů, trpělivost pedagogů, dostatek času na vnímání a rozvíjení pokroků dítěte, čas poznat dítě, spoluprožívání radosti pedagogů s dětmi	zejména pobyt v přírodě, ochota zabývat se dětmi, kolektiv, individuální přístup, sledování potřeb dítěte, oddaný pedagog - neupřednostňování vlastních potřeb, bez zbytečného nátlaku, vyváženost svobody a řádu, průvodce prožívání radosti i trápení s dětmi, empatie, malá skupina, dostatek času na děti, útěcha i tělesný kontakt, napojení na děti, činnost řízená dětmi,
Nevýhody	nenávaznost konceptu na další vzdělávací stupeň, pro někoho špína, banality, klady vždy převáží, finanční náročnost, nutnost hradit vše ze svého, nedostatečná finanční podpora pro další rozvoj, obtížnost nalezení pedagoga, osobní nejistota v příležitostném pedagogickém působení, vědomí určitého rizika prostředí	nedostupnost místa, cena, diskriminace zájemců, co nemají dostatek prostředků
Komunita	vědomí sounáležitosti, společné hodnoty, podobný životní styl, pohled na svět, nalezení souladu, noví přátelé, vědomí rozdílů, ale shoda převládá, podpora,	společné úsilí pro děti, budování doživotních přátelství, společné trávení volného času, rovnocennost v řízení, „funguje to“, náročnost domluvy, nutnost domluvy, trénink komunikace
Další	vize do budoucna – budovatelská vize nejde ani tak o vzdělání, ale o přístup k dětem – „je to o lidech“ nutnost souznít s konceptem LMŠ krátká existence školky – propagace, sponzorství nutnost naprosté důvěry v pedagogy	„i klasická školka může být o. k.“ záleží na lidech vědomí nutnosti řádu - vyžadování

Příloha 3 – Ukázka kódování rozhovoru

Nejdřív bych se tě zeptala, jaký je tvůj vztah k přírodě...

VZTAH K PŘÍRODĚ
Můj vztah k přírodě je hodně pozitivní. Během svého života jsem vlastně zjistila, že tu přírodu

potřebuju, že když třeba jsem pracovala někde zavřená, tak jsem zjistila, že mi z toho

není dobře, že mě třeba bolí hlava, a tak. A když jsem pracovala venku, dlouho jsem učila

lyžování, tak mi jako bylo dobře, dělat venku, prostě pracovat venku. Chodila jsem do skauta,

to si myslím, že mi taky hodně vytvořilo ten vztah k přírodě takovejhle hezkej, jakej mám a

(vlastně i bydlíme venku,) neumím si představit, jak bych to zvládla bydlet někde ve městě,

(kdybych musela, tak bych asi musela, ale třeba v paneláku bych byla asi hodně nešťastná.) Ale

tak... Takže takhle no.

Jaká byla tvoje motivace k založení lesní školky?

ZAJEM, IMPULS KVŮLI DĚTEM
Ono vlastně byla tak, úplně na začátku, že když se mi narodila první dcera před šesti roky, tak

když jí byl asi rok, tak jsem začala řešit školku a takový ty věci a to státní školství mi přišlo

jako špatná volba, nebo nevhodná volba. Napřed jsem pracovala v montesori školce, která tady

v té době vznikala. Vlastně jsem pomáhala založit montesori školku, jako takovej koordinátor,

a pak tam jsme se vlastně rozešli a bylo mi nabídnuto, abych ve Svatoškách, tím majitelem tam,

abych tam založila lesní školku. Přišel s tím on. Což mi přišlo jako dobrý nápad, zrovna v té

situaci, v který jsem byla, a protože ta montesori školka přeci jenom, i když to byla jako

neziskovka, tak to byl furt, jakože byznys, no a furt no nebylo jako o té komunitě, tady vlastně

a ty lesní školky to maj takhle komunitně, což mě přijde paráda no. A když to pak začalo

fungovat a začali se do toho ty rodiče zapojovat, tak vlastně jsme... teprve došlo k tomu, že to

vlastně ten byznys nebude. Že se nevědělo, jak to bude, jak to vlastně uděláme... založili jsme

jako spolek a... Pak vlastně se ukázalo, že to je nelepší cesta to udělat takhle, jako úplně

neziskově, otevřený všem a.. v podstatě pokrýváme náklady. V podstatě z toho platíme ty

průvodce a není z toho žádný zisk, je to vlastně celý otevřený, takže oni všichni vlastně, ty

členové toho spolku, vidí kolik, jsme vybrali peněz a za co jsme je utratili.

→ DĚLÁME TO JEN PRO TO, ŽE VÍME, ŽE JE
TO DOBRÉ PRO NAŠE DĚTI

Příloha 4 – Poučený souhlas

Děkuji Vám, že jste svolil/a k účasti na mém výzkumu k bakalářské diplomové práci, kterou píši jako studentka 3. ročníku oboru Pedagogika Filozofické fakulty UK v Praze. Tématem práce je výchova (a vzdělávání) v lesních mateřských školkách. Cílem mého výzkumu je za pomoci metod pozorování, rozhovoru, analýzy dokumentů a analýzy záznamů o činnosti lesní školky na sociální síti a webových stránkách popsat fungování a život jedné lesní mateřské školky.

Oblasti, na které je výzkum zaměřen:

- Vznik lesní školky
- Vzdělávací program lesní školky
- Denní a roční harmonogram lesní školky
- Význam specifického prostředí lesní školky
- Komunita lesní školky
- Role pedagoga v lesní školce
- Vztah účastníků k přírodě
- Postoje ke konceptu lesních školek
- Motivace k účasti na životě lesní školky
- Výhody a nevýhody lesní školky

Jako účastník tohoto výzkumu, **máte právo znát jeho povahu a cíl.** V jakékoliv fázi tohoto výzkumu **můžete kdykoliv odmítnout** Vaši účast, můžete zastavit rozhovor nebo kdykoliv odstoupit od účasti v mém výzkumu. Pokud budete mít jakékoliv dotazy k povaze a cíli mého výzkumu a metodám, které používám při sběru dat, ráda Vám je zodpovím.

Jako účastník tohoto výzkumu **máte právo nahlédnout do mých záznamů z výzkumu.** Záznamy výzkumu budou použity pouze pro účel mé bakalářské diplomové práce. V práci nebude uváděno Vaše pravé jméno – v případě potřeby bude nahrazeno jménem fiktivním.

Průběh rozhovoru bude nahráván. V případě souhlasu s poskytnutím rozhovoru zaručuji, že s nahrávkou bude zacházeno diskrétně a bude pečlivě uložena až do dokončení mé bakalářské práce. Poté budou nahrávky smazány.

Zároveň Vás tímto prosím o svolení k **využití vlastních fotografií**, jejich předmětem můžete být Vy, případně Vaše dítě. I v tomto případě bude zachována ochrana osobních údajů a Vaše jméno nebo jméno Vašeho dítěte se v popisu fotografií neobjeví. Po dokončení práce budou fotografie smazány.

Námítky, připomínky, nesouhlasy s některou částí výzkumu:

Podpis účastníka: _____

Dne: _____ V: _____

Podpis výzkumníka: _____

Děkuji Vám, Kateřina Plávková